نحو نظرية تربوية بديلة

تعليم بغير أهداف

معلمون لاتقيدهم أهداف ، وطلاب لاتحدهم غايات

منتدى سور الأزبكية
www.books4all.net

تأليف
هنرى ج. بيركنسون

ترجمة
دكتور عبدالراضى إبراهيم محمد عبدالرحمن

مراجعة وتقديم
دكتور وليم عبيد

مكتبة الأنجلو المصرية

منتدى سور الأزبكية
WWW.BOOKS4ALL.NET
https://www.facebook.com/books4all.net

تعليم بغير أهداف

معلمون لا تقيدهم أهداف
وطلاب لا تحدهم غايات

نحو نظرية تربوية بديلة

تعليم بغير أهداف

(معلمون لا تقيدهم أهداف ، وطلاب لا تحدوهم غايات)

تأليف

هنري ج. بيركنسون

ترجمة

دكتور / عبد الراضى إبراهيم محمد عبد الرحمن

أستاذ أصول التربية

كلية التربية - جامعة عين شمس

مراجعة وتقديم

دكتور / وليم عبيد

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

كلية التربية - جامعة عين شمس

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ ش محمد فريد - القاهرة

الطبعة الإنجليزية
TEACHERS WITHOUT GOALS
STUDENTS WITHOUT PURPOSES
HENRY J. PERKINSON
McGraw-Hill, Inc.
الطبعة العربية
مكتبة الأنجلو المصرية
بتصريح من دار نشر ماكجرو هيل

اسم الكتاب : تعليم بغير أهداف
ترجمة : دكتور عبد الراضي ابراهيم محمد عبد الرحمن
مراجعة وتقديم : دكتور وليم عبيد
الناشر : مكتبة الأنجلو المصرية
الطباعة : مطبعة أبناء وهبه حسان
رقم الإيداع : ٤٦٦٥ لسنة ٢٠٠١
الترقيم الدولى : I.S.B.N. 977-05-1807-7

" بسم الله الرحمن الرحيم "

كلمة المترجم

لعل ما دفعنى إلى ترجمة هذا الكتاب،هو أن مجال التربية والتعليم فى حاجة إلى مد البصر إلى التربية فى المجتمعات المتقدمة والنامية على السواء ، وكذلك فقر المكتبة التربوية إلى الجديد فى هذا المجال.

وعندما أتيح لى أن أقرأ كتاب " هنرى ج. بيركنسون " شدنى إليه عنوانه: "**معلمون لا تقيدهم أهداف ، وطلاب لا تحدهم غايات**". وانتهيت من قراءته فى وقت قصير، ولكننى وجدته كتاباً جديراً بالترجمة ، لأنه يقدم اتجاها نقدياً فى التربية فيه من الجدة الكثير، وفيه من المنهج الناقد ما نحتاج إليه فى حياتنا التربوية والتعليمية.

والطريف فى هذا الموضوع أن المؤلف طبق مدخله الناقد على كتابه ، إذ دفع به إلى المتخصصين لينتقدوه ، ثم قدم فى نهاية الكتاب فصلاً يفند فيه ما قدمه نقاده متسما بأخلاق العلماء ، ولقد حاولت من جانبى أن أجعل الترجمة العربية قريبة إلى القارئ ، فكتبتها فى لغة سهلة واضحة ، بعيدة عن بعض الغموض الذى اكتنف الأصل المترجم عنه، لشدة إيجازه ولاستخدام المؤلف لعبارات وتعبيرات جديدة.

وعندما انتهيت من مخطوطة الترجمة ، دفعت بها إلى الأستاذ الدكتور سعيد إسماعيل على ، أستاذ أصول التربية بجامعة عين شمس ، فقرأها مشكوراً وأفدت كثيراً من تعليقاته عليها ، فله منى جزيل الشكر . وكذلك الصديق الأستاذ الدكتور جمال يونس أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمارات العربية ، وأبدى عليها ملحوظات أفدت منها عند إعدادها للطبع . وعندما عرضت الكتاب فى حلقة بحث (سمنار) بكلية التربية للطالبات بجامعة الإمارات ، خرجت بالكثير من الملحوظات التى

كان لها تأثيرها فى ترجمة هذا الكتاب المتخصص. كما عرضته فى حلقة بحث قسم أصول التربية الأسبوعية للدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه) وكانت فرصة طيبة للإفادة من ملحوظات الأساتذة والطلاب على حد سواء .

وعندما اكتملت الترجمة وأخذت صورتها التى وجدت نفسى راضية عنها ، طلبت من الصديق الكريم الأستاذ الدكتور وليم عبيد أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس مراجعتها والتقديم لها . والحق يقال أنه لم يأل جهداً فى مراجعة الترجمة العربية على النص الإنجليزى ، وأضاف إليها من علمه وخبرته الكثير ، وجلسنا سوياً نتحاور فى بعض الجوانب العلمية والمصطلحات التربوية ، فكان لهذه الجلسات أثر كبير فى إضافة الكثير إلى الترجمة العربية . ولهذا كله لا يسعنى إلا أن أتقدم بالشكر والامتنان للأستاذ الدكتور وليم عبيد على عطائه المتدفق وحواره العذب.

ولقد أعاننى أخى الكريم الأستاذ الدكتور نبيل حافظ . بما لديه من معلومات دقيقة وموثقة عن " جان بياجيه " ، فله منى خالص الشكر والتقدير.

أما وأن الكتاب قد أصبح مائلاً للطبع وذلك بفضل جهود متابعة الأخ العزيز الأستاذ الدكتور/ إبراهيم محمد إبراهيم . فإن الشكر واجب له على ما تفضل به من جهد ، ولولاه لما كان هذا الكتاب على هذا النحو من الإخراج والترتيب . والله أسأل ان يجزيه عنى خير الجزاء .

كما لا يفوتنى أن أتوجه بالشكر إلى الأخ العزيز الأستاذ أشرف إمام، على ما بذله من جهد ووقت فى كتابة مخطوط الترجمة على الحاسوب.

وأخيراً فأرجو أن يجد فيه القارئ ما يفيد ، والله أسأل التوفيق والسداد.

د.عبد الراضى إبراهيم محمد عبد الرحمن

القاهرة صيف ٢٠٠٠م

مقدمة المؤلف

بينما يوشك القرن العشرون على الانتهاء ، وأزمات التعليم تتفاقم حدتها ، نجد أن من الضرورى مراجعة المفهومات والأفكار التربوية التى كانت ومازالت سائدة بيننا ، وكثيراً ما تجاهلنا حتى مجرد أن نسأل أنفسنا أسئلة مثل: ما نوع تعاملنا معها ، وما دور المعلم ، والطالب ، والمناهج ، والمواد التعليمية فى هذا التعامل؟

إنها أسئلة أساسية يتعين علينا مناقشتها دائماً ، ويجب علينا ألا نتوقف عن ذلك ، لأننا بإثارتها سنحرك أموراً أصبحت ساكنة ، واعتادها معظم المدرسين الذين قبلوا ، ومازالوا يقبلون إجابات قديمة وضعت منذ القرن السابع عشر الميلادى . وأعتقد أن هذا قد أدى إلى أزمتنا الحالية فى التربية والتعليم. ومما عمق حدة الأزمة التعليمية والتربوية هذه، أن بعض الذين لم يقتنعوا بتلك الإجابات التقليدية ، قد تحركوا إلى منزلق العدمية.

ولقد حاولت أن أقدم فى هذا الكتاب الموجز ، نظرية تربوية بديلة لعل فكرتها الرئيسة هى تحرير المعلمين والمتعلمين من الأهداف والغايات. وهدفى من ذلك هو تجديد الحوار حول هذه الأسئلة الأساسية ، وعلى الرغم من اعتقادى بأننا نحن المعلمين لا نعلم على وجه الدقة ماذا نفعل ، أو لا نعلم – بمعنى آخر – كل ما يترتب على أفعالنا ، أقول على الرغم من ذلك ، فإننى أعتقد أننا يمكننا أن نسير نحو الأفضل ، إذا قللنا من النتائج السيئة س " كريس نايسترووم Chris Nystrom " ، و " بيتر أيراسيان Peter Airasian " ، و" جوان بيرشتاين Joan Burstyn " و " جويل سبرنج Joel Spring " فقد أضافوا إلى الحوار فى فصول النقد التى جاءت فى نهاية الكتاب الشىء الكثير . وهذا ما نأمل أن تفعله عزيزى القارئ أيضاً عند قراءتك للكتاب.

وأينما ذهبت، وذكرت عنوان هذا الكتاب لأحد ، قوبلــت بإيمــاءات وتمتمات الموافقة ... " نعم . صحيح ، هذه هى آفة مدارسنا ، معلمون بــلا أهداف وتلاميذ بلا غايات "، ولم يكن هذا فـــى حقيقــة الأمــر تشــخيصاً لتعليمنا اتفق فيه رأيهم مع رأى ، وإنما كان ذلك عنوان كتابى . وعادة مـــا أجد صعوبة فى إقناع الناس بأن الحل الذى اقترحه لما تعانيه مدارسنا مـــن عيوب ، هو أنه يجب أن يكون المعلمون بلا أهداف ، كما ينبغى أن لا تحــد التلاميذ غايات.

وما كان لى أن أفعل ذلك ، إلا لأننى قد وصلت إلى نتيجة هـــى أن الممارسات التربوية المعاصرة مبنية على نظريـــة خاطئـــة للمعرفـــة ، وأن معظم المعلمين ليست لديهم مفاهيم صحيحة عن طبيعـــة المعرفـــة ولاعـــن مصادرها ولاعن كيفية نموها . وإلى جانب إفساد الممارسات التربوية ، فإن هذه النظرية الخاطئة جعلت من الإصلاح أمراً مســـتحيلاً ، وكمـــا لاحـــظ " ميشيل أواكشوت Oakeshott " ، " إن الخطر العلمى لنظرية خاطئـــة لا يكمن فى أنها قد تقنع الناس بأن يسلكوا بطرق غير مرغـــوب فيـــها. وفـــى ظروف غير مواتية ، بل إن خطرها يكمن فى أنـــها تفســـد النشـــاط الـــذى يقومون به وذلك بسبب قيامه على أسس مغلوطة ".

ولقد وضعت فى هذا الكتـــاب مخططـــاً لمدخـــل بديـــل للتربيـــة ، وهو مدخل ناقد ، وقد بنيته على نظرية للمعرفـــة أطلـــق عليـــها " الســـير كـــارل بوبـــر Sir Karl Popper " ، " نظريـــــة المعرفـــــة التطوريةEvolutionary Epistemology "، وفى حالة إذا ما أثبت هـــذا الأسلوب الناقد فى التدريس عدم صلاحيته ، وضعف الكفاية ، فإننى أرجو أن تساعد نظرية المعرفة التى بنيته عليها ، فـــى وضـــع المربيـــن علـــى الطريق الصحيح.

ولقد قارنت فى هذا الكتاب بين المدخل الذى اقترحته وبين المداخل الأخرى التى أطلقت عليها مصطلحات الحديثة ، وما بعد الحديثة ، وبعد ما بعد الحديثة . وربما لا يأخذ ولا يجب أن يأخذ القراء هذه المصطلحات التى ذكرت بجدية زائدة لأننى لم أقم بتأصيلها فى الكتابات التى تولدت فيها، وإننى استخدمها هنا فقط بقصد تصنيف مداخل مختلفة للتدريس ، وما عنيته بها سوف يتضح من ثنايا الكتاب.

هنرى بيركنسون **Henry J.Perkinson**

تقديم

من المسلم به أن الإنسان مخلوق تعلم . فإذا ما قبلنا بهذه المسلمة وبأن التحدى الذى تواجهه مجتمعاتنا اليوم هو حتمية التحول إلى مجتمعات تترابط فيها " ترويكا " العلم والتكنولوجيا والتنمية ، فإنه يصبح لزاماً علينا أن نبحث عن تيسير عملية التعليم والتعلم بحيث تتحول بيئة التعلم إلى نوع من مزارع الفكر البشرى لتنمية القدرات الذكائية والذاكرية (نسبة إلى الذاكرة) ، ولإيقاظ طاقات الإبداع الكامنة عند أطفالنا وشبابنا وإطلاقها ... ويتطلب ذلك بدوره التقويم الدائم لمفهوماتنا ونظرياتنا التربوية ، والسعى الدائب إلى تطويرها بما يتفق وطبيعة العصر الذى يتسم بتعدد المتغيرات ، ومفاجآت المستحدثات... عصر الوعى بآنات الزمن . وبأن المستقبل لايمكن أن يكون أسير بدائية الماضى ، إذ بكل بساطة هناك حاضر يفصل بينهما.

ولفترة طويلة كانت – وما زالت – النظرية التربوية محكومة بفكرة " الأهداف " التى توضع مسبقاً ، والتى فى ضوئها تدور المكونات الأخرى للمنظومة التربوية ، بدءاً من مدخلاتها ، وانتهاء بمخرجاتها. ولقد كان لسيطرة الثورة الصناعية ، والانبهار بخطوط التجميع الإنتاجية أثر واضح فى تبنى التربويين لهذه النظرية أو النموذج . حيث إن أى مؤسسة إنتاجية تحدد مواصفات مسبقة لمنتوجاتها السليمة ، وتدور عجلة الإنتاج ، وفى آخر المرحلة توجد عملية التحكم فى الجودة ، وذلك بمقارنة المنتج مع المواصفات التى سبق تحديدها له ، أو بتعبير آخر ، فى ضوء الأهداف والمرامى التى تم تبينها مسبقاً. ولقد اكتسبت نظرية الأهداف وما تبعها من ممارسات مثل التعلم من أجل التمكن ، أو التعليم الغائى، أو التقويم محكى المرجع، – أى فى ضوء الأهداف والمستويات المسبقة الموضوعية – ،

اكتسبت زخما من أساتذة مثل رالف تيلور " فى الأربعينيــات ، ثــم ازدادت انتشاراً من خلال كتابات " بلوم " ومدرسته فــى أهميــة أســلوب صياغــة الأهداف بالطرق السلوكية ، وتعددت صيغ شراح متون هذه النظريـــة هنــا وهناك ، بين أهداف عامة وأهداف خاصة ، وأهداف ســلوكية ، وأهــداف تعليمية وغيرها ، مما يعتبره الكثيرون زوائـــد " بيداجوجيـــة " ، وتمســك البعض بالشكل دون الجوهر ، فالويل لمن لا يبدأ هدفه بحــرف "أن"، ومــن لا يتبعه بفعل " سلوكى " و... والثبور وعظائم الأمور لمن لا يضمن عملــه التعليمى الأقانيم " البلومية " الثلاثة: المعرفية والوجدانية والنفس حركية.

والآن يقدم لنا " هنرى بيركنسون Perkinson, H. " كتاباً مثــيراً ، وربما يحدث صدمة " تربوية " عنـــد البعــض ، يعــارض فيــه نظريـــة " الأهداف ؟، ويعلن بكل صراحة نظريته البديلة " معلمون بـــلا أهــداف ، وطلاب بلا غايات"، ويستخدم مدخلاً ناقداً فى مناقشته العلمية مــن منظــور " المعرفة التطورية " ضد أن يحد المعلمون أنفســهم بــأهداف . وضــد أن يتوقف نمو الطالب عند حاجز غايات ومرامى توضع له مستقبلاً.

فى سياق عذب ، وحوار منطقى يضع " بيركنســون " نفســه ضــد تقديس ممارسات تربوية أخذت مصطلحات " الحداثة وما بعد الحداثة ، ومــا وراء بعد الحداثة " فالكتاب قد يصدم القارئ فى عناوين فصوله بــدءاً مــن " ضد الحداثة " من منظور ضرورة أن يكون المعلمون بــلا أهــداف ، وأن يكون الطلاب بلا غايات. ثم تأتى الصدمة الثانية فى عنوان "ضد مــا بعــد الحداثة " من خلال نقده نظرية المعرفة المبررة ، وموقف " ضــد التطبيــع الاجتماعى "، ويتجاوز الحوار إلى " ما وراء مــا بعــد الحداثــة " فيعــالج المؤلف قضية " تعليم بلا أساسيات "، وبكل موضوعيــة يعــرض المؤلــف آراء نقدية لنظريته فهناك " بيتر إيرازيــان Peter W. Airasian " الــذى

يقدم نقده فى ضوء حقائق التعليم ، ويتناول " جويل سبرينج Joel Speing " النقد من وجهة نظر القوى السياسية ، وتأتى "جوان بيرشتاين Joan Burstyn " لتدلى بدلوها فى الموضوع من منظور نسائى.

وينتهى المؤلف " بيركنسون " بحوار يرد فيه بأسلوب العلماء على ما وجه إلى نظريته من نقد من خلال ثقته فى قدرة الإنسان على صناعة المعرفة من ذاتيته ، أو من داخله . وأن مدخله الناقد يكشف عن ضعف الإنسان والذى يدفعه إلى الحاجة إلى المعرفة، وإلى أنه يتقبل المعرفة باعتبارها تخمينات ، أو فروضاً ، ثم يبحث يقيينتها بنفسه ، لا أن تقدم له من آخرين على أنها " المعرفة "، وأنها اليقين.

إنك – قارئنا العربى العزيز– أمام " بيداجوجيا " ناقده بديلة قد تختلف أو تتفق مع ما أنت مقتنع به ... ولكنها سوف تساعد فى تطوير وتحسين ممارساتنا التربوية ... وإلى المزيد من الحوار الناقد ، وإلى المزيد من التأملات فى واقعنا وممارساتنا وتطلعاتنا لأجل خير أبنائنا ورفعة أوطاننا. دون تقيد بأهداف جامدة . بل لإيقاظ ودفع انطلاقة النمو إلى الدرجة الأمثلية ، أو الأوفقية ، دون التخلى عن الواقع ، ولكن ليس من أجل تثبيت سلبيات الواقع ، بل من أجل تأكيد ودفع إيجابياته ، والحيلولة دون تأثير سلبياته ، والانطلاقة إلى آفاق أوسع رحابة فى مستقبل يزحف نحونا ... وإذا كنا لا نستطيع أن نتنبأ بمفاجآت المستقبل فلا أقل من أن نعد أنفسنا لكيفية التعامل معها بمرونة ذهنية ، وممارسات أكثر عقلانية.

القاهرة فى صيف ٢٠٠٠م

د . وليم عبيد

أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات

أخى العزيز د.عبد الراضى

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد .

صدقنى إذا قلت لك أننى قرأت مخطوطة الترجمة بعد أسبوع واحد من تسلمها .

الترجمة ممتازة لا يشعر القارئ أنه يقرأ كلاماً مترجماً لتمكنك من العربية دون الاقتصار على معرفة الإنجليزية كما هو شائع مع الأسف . فقط هناك نقاط ــ إذا شئت ــ يمكن استكمالها .

مع خالص تحياتى وتمنياتى لك بالتوفيق .

أ.د. سعيد إسماعيل على

أستاذ أصول التربية

المحتـــوى	الصفحة

- كلمة المترجم : أ.د. عبد الراضى إبراهيم محمد	أ
- مقدمة المؤلف : هنرى ج بيركنسون	ج
- تقديم : أ.د. وليم عبيد	و
- تعليق : أ.د. سعيد إسماعيل على	ط
- الباب الأول : ضد الحداثة	١
- الفصل الأول : ضد التعليم	٣
- الفصل الثانى : طلاب بلا غايات	١١
- الفصل الثالث : مدرسون بغير أهداف	٢٥
- الباب الثانـــى : ضد ما بعد الحداثة	٦٧
- الفصل الرابع : معرفة بغير تسويغ	٦٩
- الفصل الخامس: ضد التطبيع الاجتماعى	٨٥
- الفصل السادس : تعليم بغير أساسيات وحقائق التعليم .	٩٩
- الفصل السابع : التربية الناقدة وحقائق التعليم .	١٠٩
- الفصل الثامن : التربية الناقدة والقوى السياسية .	١٣١
- الفصل التاسع : التربية الناقدة من منظور المساواة بين الجنسين	١٤١
- الفصل العاشر : ردى على نقادى	١٥٩

الباب الأول

ضد الحداثة

الفصـــل الأول

ضد التعليم

على الرغم من أن هذا الفصل يحمل هذا العنوان ، إلا أننى حقيقـــة لست ضد التعليم (ومن ذا الذى يستطيع أن يكون؟) ، ولكننى ضد المعلميـــن الذين يتصورون أن وظائفهم هى التى ترتقى بالتعليم ، وفـــى رأى أن هـــذا الفهم لوظيفة التدريس ، نتج عنه عدد من المشكلات والصعوبـــات . ولقـــد انبثقت الصعوبات الأساسية من الاعتقاد المرسل والشائع ، والذى يشارك فيه معظم الناس ، بأن التعليم يأتى من خارج الإنسان. ومع أن هـــذه النظريـــة الاستقبالية ، أو نظرية " قادوس النـــاعورة " ترجـــع فـــى جذورهـــا إلـــى " أرسطو " ، إلا أنها مازالت تشكل أساس المدخل الحديث فـــى التدريـــس ، فمعظم المعلمين المعاصرين يرون أن وظائفهم لا تتعدى ملء أدمغة التلاميذ، وذلك بنقل المعرفة إليهم.

النظرية الحديثة للتربية:

لقد بدأت الحداثة – كما أستخدمها هنا – مع " فرانسيس بيكـــون[1]" ، الذى أحيا فكرة " أرسطو " القائلة بأننا نستقبل المعرفة من خلال حواســـنا ، وتنمو معرفتنا من إصرارنا على أن المعرفة العلمية تتحقق وتنمو عن طريق الاستقراء ، وقال: إن العلماء يتوصلون إلى نتائج عامة من خلال ملاحظـــة العديد من الحالات الخاصة ، وعلينا أن نقرأ كتاب الطبيعة بدلاً من قـــراءة الكتب ، بحثا عن المعرفة ، متحرريـــن مـــن الأحكـــام القبليـــة والتقـــاليد، والعادات والتحيزات الذاتية ، أو ما أطلق عليه " الأوهام "، عندئذ ســـندرك المعرفة الحقيقية". وتقوم فكرة " بيكون " هذه على أن الحقيقة مدرك واضح ، ويمكن للإنسان أن يدركها باليقين ، ولقد صارت هذه الفكرة أساساً للتربيـــة

العالمية الحديثة . ووفقاً لهذه النظرية ، يمكن للمدرسين أن ينقلوا المعرفة إلى أى أحد فى يسر وسهولة ، وذلك بتقديمهم العالم الحقيقى لتلاميذهم ، ومن ثم يمكنهم أن يدركوها من خلال حواسهم.

وربما كان " جون آموس كومينيوس[٢]. أول التربويين الذى قدم من خلال كتبه ، طرائق لتدريس " كل الأشياء لكل الناس "... فى سرعة ، وبعناية ، وبمتعة.

ونقل المعرفة الفعال عند " كومينيوس " يتطلب معلمين يستطيعون تقديمها فى شكل أجزاء يمكن استيعابها وهضمها حتى يمكن للطلاب استقبالها راضين ، بعد أن يكونوا قد هيأوا أنفسهم ، وبعد أن يثير المعلمون دوافعهم.

ولقد كتب " جون آموس كومينيوس " سلسلة من الكتب خلال القرن السابع عشر ضمنها وجهة نظره هذه ، ومن بين تلك الكتب " العالم من خلال الصور المحسوسة و "التعليم العظيم" .

وبعد قرن من الزمان ، أو يزيد ، جاء منظرون مثل " روسو " وأعلنوا شكواهم المرة من أن الطلاب لم يكونوا فى الحقيقة يستقبلون المعرفة المنقولة إليهم . وكما رأى " ارسطو " و " كومينيوس " ، " ولوك " ومعظم الفلاسفة قد أخطأوا فى تصورهم أن العقل البشرى إناء فارغ يحتاج إلى ملئه بالمعرفة ، لأنه صفحة بيضاء وما على المعلم إلا أن يحفر عليها ما يعلمه . ولقد ذكّر " روسو " المعلمين بأن الكائن البشرى ينمو ويتطور مع مرور الزمن . ومما يدعو إلى الأسى أن المدرسين كانوا يركزون -خطأ- على ما يهم الكبار أن يعرفوه دون أن يشعروا بما يحتاج الأطفال أن يتعلموه ، وظلوا دائماً يبحثون عن الرجل فى الطفل ولم يفكروا فى ما الذى يكون عليه الطفل قبل أن يصير رجلا ؟.

ويستطرد " روسو " قائلا: " إن النشاط والفعاليـــة لا تتحقــق إلا إذا وجه المعلمون انتباههم جيداً إلى مراحل النمو التى يمر بها كل الأطفـــال ، ومن ثم لا ينقلون إليهم إلا المعرفة التى هم مستعدون لاستقبالها ".

ومع نهاية القرن التاسع عشر استطاع " جون ديوى " أن يمزج بيـــن آراء "روسو"، ونظرية التطور ، ليخرج بالفكرة القائلة بأن التعلم لا يتحقـــق إلا من خلال أسلوب حل المشكلات. ويؤسس " ديوى " هذه الفكرة فى التعليم على ما جاء فى نظرية التطور من أنه إذا كانت صنوف الكائنات الحية قـــد نشأت أو نمت من خلال تغلبها على مشكلات التكيف مع البيئـــة المتغـيرة دائماً، إذن فيمكننا القول: إن الكائنات الحية تعلمت أن تتكيف ومن ثم وكمـــا يرى " ديوى " ، فإن التعلم ما هو إلا ضرب من حل المشكلات التى يواجهها المرء، وذلك بقصد تحقيق أهداف معينة ؛ ووفقاً لنظرية " ديـــوى " ، فـــإن الطلاب لا يتلقون المعرفة، وإنما هم يكتشـــفونها ، والمهمـــة التـــى علـــى المعلمين القيام بها فى الوقت الحـــاضر، ليســت فقــط مواجهــة الطـــلاب بمشكلات تتفق مع مستوى نموهم ، بل أيضاً بمشكلات تمكنهم – فى الوقــت نفسه– من اكتشاف المعرفة التى يريـــد المعلـــم أن يتعلموهـــا ، ومـــع أن نظرية " ديوى " تنظر إلى الطالب على أنه مكتشف نشط وفعال أكـــثر مـــن كونه مستقبلاً سالباً ، فإن بناءه التربوى والتعليمى مازال باقياً فـــى الاتجـــاه الأرسطى القائل بأننا نستقبل المعرفة أساساً "من خارجنا".

نظريـــــة بديلـــــة :

ترجع الفكرة الأساسية للنظريـــــة البديلـــة هـــذه إلـــى " ســـقراط " و " أفلاطون " ، وكلاهما قالاً منذ زمن بعيد: إن المعرفه تنبثق أساساً مـــــن داخل الذات العارفة ، ومازال هذا الفهم يتمتع ببعض الحياة فــــى عصرنـــا

الحاضر ، وآية ذلك أن اثنين من أبرز علماء النفس ، هما " سكينر "[٣] و " بياجيه "[٤] ، قد أقرا بذلك ؛ وهكذا أصبحت فكرة أن المعرفة تنبع من داخل المتعلم ، تتعارض تعارضاً قويا مع وجهة النظر الحديثة ، والتى ظلت جزءاً من الحس العام المرسل الشائع منذ القرن السابع عشر الميلادى. وربما يوضح هذا تلك المقاومة الشديدة ، وسوء الفهم لنظريتى كل من " سكينر " و " بياجيه ".

ولما كان مفهوم التعليم الحديث قد رسخ رسوخاً عميقاً ، فإننى وجدت نفسى واقفاً ضد التعامل مع التربية بمفهوم أنها ترقية للتعلم ، وبدلاً من ذلك ، اقترح النظر إلى التربية بأنها عملية نمو... نمو المعرفة. وبهذا يمكن الهروب من التأثير الطويل والعميق لنظرية "الدلو " الأرسطية الخاصة بالتعلم والتى انعكست على التربية. إن نظريتنا المفضلة عن كيفية حدوث النمو ، هى نظرية التطور ، تلك النظرية التى لم يعرف " أرسطو " عنها شيئاً فى زمانه. وقصارى القول ، أننا نعتمد التربية تطوراً للمعرفة. ومن الملاحظ أن العديد من التربويين والمعلمين يتحدثون عن التربية بمعنى النمو ، ولكن الغالبية يرونها من منظور ما قبل الدارونية على أنها تراكم المعرفة من الخارج . ويصبح معنى نمو المعرفة من وجهة نظرهم مشتملاً على ملء العقل بالأفكار والنظريات ، وغير ذلك من الأمور الذهنية. لقد دعا " جون ديوى " بطبيعة الحال إلى نظرية تطورية لنمو المعرفة ولكنه أعطاها توجها أرسطيا وذلك بتبنيه نظرية " لامارك " فى التطور ، ومن المعروف أن " لامارك " (١٧٤٤-١٨٢٩) كان يعتقد فى أن الأنواع الحية تتطور من خلال عملية حل مشكلات التكيف ، وتكتسب الكائنات الحية عن طريق حل مثل تلك المشكلات خصائصها ، وتلك الخصائص تنتقل بالوراثة بعد ذلك إلى الأجيال التالية، وهكذا اكتسبت الزرافة رقبة طويلة،

بناء على نظرية " لامارك " عندما استطاع أجدادها حل مشــــكلة الحصــول على أوراق الأشجار بالغة الارتفاع ، باستطالة رقابها ، ومـــن ثـم نقلـت الزرافات الأولى الرقاب الطويلة إلى الأجيال التالية ، ومع مــرور الزمــن – وكما تروى الحكاية – صار لكل الزرافات أعناق طويلة ، واتفاقــاً مــع نظرية " لامارك " ، رأى ديوى " أن البشر يكتسبون (اكتشــاف) المعرفــة بواسطة أسلوب حل المشكلات ، وبعدئذ ينقلون هذه المعرفة إلـــى الأجيــال التالية عن طريق التعليم. وليس هذا إلا إعادة عـــرض لنظريــة " النقــل " التقليدية. وعند تطبيق هذه النظرية فى حجرة الدراسة ، اقترح " ديــوى " أن ينقل المعلمون المعرفة إلى التلاميذ بواسطة تقديم المشكلات بطريقة تتيح لهم أن يكتشفوا ما يفترض أن يتعلموه.

ولما كانت الغالبية العظمى من علماء " البيولوجى " ترفض نظريــة " لامارك " وتؤيد نظرية " دارون " فى التطور ، فإننى أتوقع أن الــتربويين سيرفضون أيضاً نظرية "ديوى " فى النمو .

والسؤال الآن ، ما الذى ستكون عليه نظرية التربية الداروينيــة ؟ إن أول ما تعتمد عليه من مبادئ ، أنها ستحذف من التعليم الفكرة القائلــة بأنــه يتعين على المعلمين أن تكون عندهم أهداف ، وكذلك بتحرر اعتقادهم بـــأن عليهم أن يهتموا اهتماماً بالغاً بمرامى وغايات تلاميذهم.

الهوامش والتعليقات:

١ - " فرنسيس بيكون " (١٥٦١-١٦٢٦م)

ولد فى " لندن " عام ١٥٦١ فى بيت من بيوت الرئاسة من جانبى أبيه وأمه ، فكان أبوه " السير نيقولاس بيكون" حامل اختام الملكة فى عهد "الياصبات"، وأمه أبنة "السير آنتونى كوك" الذى كان مربيا لـ " إدوارد " السادس ، وركنا من أركان الإصلاح الدينى فى زمانه . وبعد مرحلة تلقيه تعليمه فى الطفولة على يد مربين خاصين ، التحق "بيكون " بكلية " ترينيتى " فى جامعة " كامبردج " ثم انتخب عضواً فى البرلمان فى سن الثالثة والعشرين .

كان " بيكون " يؤمن بأن المعرفة غايتها المنفعة ، وأن الاستقراء العلمى هو السبيل إلى الكشف عن أسرار الطبيعة .. والبحث العلمى لا يقوم إلا على استخدام الاستدلال الاستقرائى . كما آمن بأن المعرفة العلمية قوة ، وإذا تحسنت معارف الناس تحسنت أحوالهم .(المترجم).

٢ - جون آموس كومينيوس (١٥٩٢-١٦٧٠م):

عاش " كومينيوس " حياة ذاق فيها ألوانا من القسوة والاضطهاد ، استدعاه البرلمان الإنجليزى ليفيد من علمه ، وطلب إليه حامل اختام ملك السويد أن يكتب مؤلفات فى التربية . قضى حياته فى أمور التعليم الشعبى ، كان أول من ملك فكرة واضحة عما ينبغى أن تكون عليه الدراسات الابتدائية . وتأثر فى كتاباته وطريقته التربوية تأثراً واضحاً بـ " فرنسيس بيكون " . بل كان من أكثر المتأثرين به . كتب " كومينيوس " كتبه باللغة التشيكية ، واللاتينية والألمانية . ويعتبر من أول الواقعيين الحسيين (المترجم).

(لمزيد من التفصيلات عن " بيكون " و " كومينيوس " انظر – سعد مرسى أحمد ، تطور الفكر التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط (٥) ، ١٩٨١.

-- عباس محمود العقاد ، فرنسيس بـاكون ، دار المعـارف ، القـاهرة ، ١٩٥٤.

– عبد الله عبد الدايم ، التربية عبر التاريخ ، دار العلم للملايين ، بـيروت، ط (٢) ، ١٩٨٧ .

٣- ب. ف سكينر :

ولد فى ولاية بنسلفانيا إحدى الولايات المتحدة الأمريكية عـام (١٩٠٤م) وتلقى تعليمه فى جامعة هارفارد ، وعمل أستاذاً لعلم النفس فيها . وهو من أشـهر علماء علم النفس العام وعلم النفس السلوكى الحديث ، واشتهر " سكينر " بتجاربـه المعملية على الحيوانات والطيور للكشف عن التغيرات التى تحدث فـى سلوكها (المترجم) .

٤- جان بياجيه (١٨٩٦ – ١٩٨٠) :

ولد " جان بياجيه " فى نيوشاتل بسويسـرا (١٨٩٦) نشـر أول كتاباتـه العلمية فى سن العاشرة وحصل على الدكتوراه مـن جامعـة " نيوشـاتل " فـى الرخويات (١٩١٧) ، ثم سافر إلى زيورخ حيث عمل فى أحد معامل علم النفـس ، ولما لم يجد بغيته فيه رحل إلى باريس حيث أجرى أبحاثه علـى النمـو العقلـى للأطفال وصمم اختبارات لقياس الاستدلال عند الأطفال ، وتولى إدارة معهد " جـان جاك روسو " بجنيف وفيه تابع دراساته حول نمو التفكير عند الطفـل ، وأصبـح أستاذا لعلم النفس سنه ١٩٤٠م فى جامعة جنيف، وفى عام ١٩٥٢م عيـن أسـتاذاً لعلم نفس الطفل بالسوربون ، وأسس كذلك مركز بحـوث المعرفـة التطوريـة ، وتولى إدارة مكتب التربية الدولى التابع لليونسكو من ١٩٢٩ حتى ١٩٦٨م.

وظل " بياجيه " يجرى أبحاثه على النمو العقل المعرفى للطفل زهاء ستين عاماً مع زوجته ومساعديه ، وقد بدأ أبحاثه وتجاربه على أطفاله الصغـار ، وقـد

زادت مؤلفاته على الخمسين مؤلفاً . وكان يعتقد أن القدوة ونشاط الطفـــل أفضـــل من الإكراه فى التعليم ، وأن الكتب المدرسية يتعين ألا تكـــون إلزاميـــة ، وإنمـــا هى مجرد مراجع يستعين بها الطفل بحرية حين يكتسب الخبرات التربوية وينمـــى قدراته العقلية فى سياق العملية التعليمية .

الفصل الثانى

طلاب بلا غايات

ما من فصل دراسى ، إلا ويعترض – مرة على الأقل – قول أحد تلاميذى من الذين يعدون ليكونوا معلمين " إنك لا تستطيع أن تجعل إنساناً لا يريد أن يتعلم ، متعلما ، أو بعبارة أخرى أكثر تفلسفاً " بإمكانك أن تقود الفرس إلى النهر ، ولكنك لا تستطيع أن تجعله يشرب منه " . وعندما أقول لهم إن هذه المقولة مرتبطة بالفكرة القائلة إننا نكتسب المعرفة من خارجنا ، يبدو عليهم الارتباك ، ثم يسألون : " ومن تأتى المعرفة إذن ؟ .

أن هذه لفكرة القائلة بأننا نكتسب المعرفة من خارجنا ، أظن أنها الفكرة الأكثر خطأ والتى تسيطر على معظم المدرسين ، وتشكل عندهم عقيدة تربوية جعلتهم يفتقرون إلى الفعالية والتأثير .

وإذا أردنا تفنيد هذه الفكرة ، فأولا وقبل كل شيء ، أن هذه الفكرة لا يمكنها أن تفسر لنا ، لماذا يفشل بعض الناس فى تعلم ما يدرسه لهم المعلم ؟ واعذر الشائع والذى سرعان ما يقدم هو " أن التلاميذ قد عجزوا عند الانتباه إلى تدريس المعلم " . (وهل ما يزال المعلمون يطلبون من التلاميذ " أن يجعلوا أعينهم وآذانهم مفتوحة " !) أو ربما لم يتعلم بعض التلاميذ ، لأن مستقبلات التعلم عند أحدهم / أو أحداهن ، قد أصابها ما أضعفها ، وعادة ما يسمع المرء عبارة : " عجز أو قصور فى التعلم " فى مثل هذه الحالات .

وإذا كان الأمر كذلك ، فكيف تعلم المكفوفون والصم تعلماً ناجحاً على سبيل المثال ؟

أن البشر فى حقيقة الأمر ليسوا مجرد مستقبلين للمعرفة . ذلك أننا لسنا أجهزة مذياع ، أو تلفاز (تليفزيون) ، أو أشرطة تسجيل ، نستقبل

الرسالة المنقولة إلينا دون أن نخطئ أبداً فى استقبالها . وإذا كنا "مستقبلين " فقط ، فمن المؤكد أننا سنكون أفضل من المذياع أو التلفاز ، وأشرطة التسجيل ، لأننا مادمنا نخطئ فى استقبالنا المعرفة " المبثوثة " إلينا ، فمن الواضح أننا لا نستقبل المعرفة فقط ، وإنما نحن نعلم أنفسنا وننتج معرفتنا من ذواتنا . ويبرز أمامنا السؤال : إذن ، من أين تأتى المعرفة ؟ إن إجابتى عن هذا السؤال ؛ أن المعرفة تأتى منا نحن ! فالبشر يخلقون ويبدعون معرفتهم ، بمعنى أننا نضفى على ما أن المعرفة تأتى منا نحن ! فالبشر يخلقون ويبدعون معرفتهم ، بمعنى أننا نضفى على ما نواجه من أشياء وأحياء معنى وقيمة ، ونفك شفرة ما يحيط بنا ونفهمه ، ونفعل ذلك بابتكار نظريات ومفهوميات عن كل ما نواجهه فى حياتنا ، سواء بالمصادفة ، أو بغيرها من قوانين وسنن الحياة .

وإذا كان البشر هم الذين يخلقون ويبدعون معرفتهم ، فإن تلاميذى دائمى الجدل يسألون : " إذن كيف نفسر تعلم الطلاب ما يقوم بتدريسه لهم المعلمون ، ولماذا لا يخلق كل تلميذ أو تلميذة نموذجاً خاصاً به فى التفكير والفهم والاتجاهات والقيم والسلوك لما يقدمه المعلم ؟.

أن إجابتى تتمثل فى أنه يوجد عالم حقيقى فى أعماق الإنسان ، ينبثق منه فجأة نشاط يمثل تغذية راجعة سالبة ، تتجلى واضحة عندما يجد المرء نفسه فى مواجهة تحد فكرة ومعرفى ، ويجد استجابته ، لم تكن مناسبة أو ملائمة للتحدى ، أو متكيفة معه ، لذلك نجد أن نمو المعرفة ليس إلا عملية تكيف ، وأن المعرفة المناسبة التى تبقى ، هى المعرفة المناسبة للموقف والمتكيفة معه . وفى الحقيقة ، فإن فكرة ابتكارنا المعرفة الخاصة بنا ، أكثر من استقبالنا لها من الخارج ، جاءت من نظرية للمعرفة يطلق عليها " نَظرية المعرفة التطورية " التى قدمها " كارل بوبر" "Popper" وآخرون ، وهى محاولة لاستخدام نظرية التطور الداروينية فى تفسير نمو المعرفة .

نظرية المعرفة التطورية[1] :

يحدث تطور أنواع الكائنات الحيـــة أو نموهـــا – طبقـــاً لنظريـــة " داوين " – من خلال عملية الانتخاب الطبيعى ، التى أطلق عليـــها البقـــاء للأصلح . وهى عملية تؤدى إلى تحسين كل مخلوق فى علاقتـــه بظـــروف الحياة العضوية أو غير العضوية . كما تؤدى – فى معظم الأحوال – إلـــى ما يعتبر تطوراً فى التنظيم . وفقاً لـــهذه النظريـــة فـــإن الكائنـــات الحيـــة – مع مرور الزمن – تلد كائنات أخرى تختلف عنها اختلافاً طفيفاً ، وتنتخب الطبيعة منها الأنواع غير الصالحة ، وتتخلص منها ، أما تلك التى عاشـــت فقد توالد عنها مع الزمن أفراخ اختلفت عنها اختلافات بسيطة ، ومرة ثانية ، تتخلص الطبيعة من تلك الأنواع غير الصالحة. ويمكن القـــول إن التطـــور عملية تقوم على المحاولة واستبعاد الخطأ ، بمعنى أن الكائنـــات العضويـــة الحية تقوم بعمليات تناسل تجريبية عليها ، والطبيعة عليها أن تتخلص مـــن الأفراخ غير الصالحة ، أو غير الملائمة للبقاء ، وخلال عمليـــة الانتخـــاب الطبيعى هذه، فإن أنواعاً جديدة من الكائنات الحية نشأت وتطورت من تلـــك التى كانت موجودة بالفعل.

المعرفة تتطور بالانتخاب الطبيعى:

ويرى أصحاب نظرية المعرفة التطورية ، أن المعرفة تتطور مـــن خلال عملية الانتخاب نفسها التى جاءت فى نظرية " داروين " وأن البشـــر ، وهم كائنات حية ، لا يتوالد منهم فقط أفراخ بيولوجية، بل أيضاً عليـــهم أن يخلقوا معرفة متمثلة فى مهارات ومفهومات.

وهنا ، يصبح ضرورياً أن نبين ما يعنيه أصحاب النظرية التطوريـــة للمعرفة . وما طبيعة المعرفة عندهم ؟

يرى أصحاب هذه النظرية أن المعرفة تتكون من نظريات ، أو فروض ، أو تخمينات متماسكة ومتسقة . ولا يجعلنا هذا أن ننكر أن بعض الناس عندهم وجهات نظر أفضل مما عند غيرهم، وأن أحكام بعض الناس تتناسب أفضل مع الحقائق. بالمثل، يمكننا أن نعتبر فهمنا للعالم الطبيعى لمدارات الكواكب مثلاً على أنه مجموعة من التخمينات ، أو الفروض. وهكذا يمكن للإنسان أن يقبل فكرة أن كل أحكام البشر الفكرية ما هى إلا فروض أو تخمينات. وعند أصحاب نظرية المعرفة التطورية يصدق هذا الكلام أيضاً على المهارات ، وعلى الأعضاء الفسيولوجيه بعامة وحواسنا بخاصة ، فعيوننا مثلاً تجسد نظريات عن العالم الذى نعيش فيه. نظريات تعبر عنها الأفعال (المهارات) ، أو نظريات تعبر عنها بنيتنا (أعضاؤنا) الفسيولوجية.

خذ العين ، على سبيل المثال ، تجد أن طيف الموجات الضوئية الذى يمكن للعين أن تستقبله ليس إلا شريحة صغيرة من الطيف الكهرومغناطيسى التام. لذلك نجد أن العين تجسد ما هو " موجود خارجها " من طيف الموجات الضوئية . أو خُذْ مثالاً آخر ، خلية البرامسيوم الأولية، عندما تصطدم بعائق ، وتدخل معه فى صراع ، فإنها تعكس حركاتها، وتسبح فى اتجاه آخر. ذلك أن خلية البرامسيوم الأولية تمتلك نظرية فطرية عن بيئتها تأخذ صورة توقعات محتمله: هناك بعض الأشياء التى لا يمكن اختراقها ، لذا فإنه يمكن تجنب التصادم بالتقهقر إلى الخلف والسباحة فى اتجاه جديد، ولقد نتجت هذه المعرفة عن التطور، أو احتمالات لزوميات البقاء: وهذه الكائنات الحية الدقيقة فقط هى التى ولدت مزودة بما يجعلها تسلك بهذه الطريقة من أجل البقاء.

المعرفة الفطرية ظنية:

ولكن هذه المعرفة الفطرية ، ليست معرفة تامة ، فلا يمكن اعتبار توقعات الكائن الحى معرفة يقينية . ومثالنا على ذلك الضفدعة ، حيث من المعروف أنها يمكن أن ترى ضحيتها أو صيدها – الذبابة – فقط عندما تتحرك هذه الذبابة وعندما تظل الذبابة ساكنة ، فلا يمكن للضفدعة أن تبصرها . حتى وإن كانت الذبابة قريبة منها جداً . وهنا نجد أن معرفة الضفدعة عن صيدها ليست ناتجة عن الملاحظة وإنما نتيجة للنظرية المتضمنة فى عينها: أن صيدها (الذبابة) شئ ما يتحرك.

معرفة الكائنات الحية ذاتية وتخمينية:

ووفقاً لنظرية التطور الدارونية ، فإن كل الكائنات الحية ، مثلها مثل الإنسان ، لديها معرفة خاصة بها ، معرفة تخمينية نابعة من ذات الكائن الحى ، وليست من خارجه، وهى تنمو من خلال عملية التعلم بالتجربة واستبعاد الخطأ. وفى هذا السياق نجد أن "بوبر" وهو يقارن بين الكائنات الحية والإنسان ، مولع بالقول : إنه لا يوجد من الأميبا إلى أينشتين إلا خطوة واحدة . وطبعاً معرفة " أينشتين " معرفة بشرية ، وهى معرفة أفضل من تلك التى ابتدعتها الأميبا ، أفضل منها طالما أنها أكثر عالمية وانتشاراً وأفضل تكيفاً مع البيئة. وذلك راجع جزئياً إلى أن الإنسان كائن يمتلك أعضاء أكثر تعقيداً وأكثر قدرة على التكيف مع البيئة ... وأنه يستخدم الرمز ، أى اللغة التى ضمنها معرفته حديثاً وكتابة وطباعة ، ولهذا فالمعرفة البشرية يمكن أن تكون معرفة موضوعية ، معرفة توجد مستقلة عن الذات العارفة ، وذلك بالتعبير عنها بالرمز ، أى اللغة ، وهنا يمكن أن

نناقشها وننقدها . وبهذا يمكننا أن نعرى الأخطاء ونكشف مواطن القصور في نظريتنا دون اللجوء لأسلوب التخلص من الأخطاء بالتجربة الطبيعية والواقعية . وما دامت المعرفة قد عبر عنها الرمز اللغوى ، فإننا يمكننا أن نختبرها ونحسنها عن طريق المناقشة الناقدة. زد على ذلك أن المعرفة البشرية صارت من خلال اللغة موضوعية كما ذكرنا ، وهى معرفة تختلف اختلافاً تاماً عن تلك المعرفة الذاتية التى اختصت بها الكائنات الحية الأخرى من دقيقها إلى كبيرها ، ذلك أن تلك المعرفة الذاتية مرتبطة بحياة الكائنات فقط ، بينما المعرفة الموضوعية – أى البشرية – عبارة عن مجموعة معارف متنوعة منها مجموعة المعارف الطبيعية ، والرياضية ، والتاريخية ، والجغرافية ، والاجتماعية ، والفكرية (الفلسفية) ... ولقد ابتكر البشر هذه الكيانات أو المجموعات المعرفية ، وهى فى ذلك مثل الأطفال تماماً تولد ، وتنمو ، وتتطور ، وهكذا يمكننا أن نتحدث عن تاريخ نمو وتطور المجموعات المعرفية المتنوعة مثل تاريخ الرياضيات ، وتاريخ العلوم ، ... الخ .

وإذا كان أصحاب نظرية المعرفة التطورية قد أوضحوا نمو المجموعات المعرفية فى كل مجال من مجالات المعرفة وفقاً لعملية التعلم بالتجربة واستبعاد الخطأ فى النظرية الدارونية ، فإننا نجد – على سبيل المثال – علماء الفيزياء قد وضعوا أفكاراً مبدئية ، أو فروضاً تخمينية عن العالم الطبيعى ، هذه الفروض أو التكوينات الفرضية ، اتخذت من اللغة – حديثاً أو كتابة خطية أو مطبوعات– رموزاً خاصة بها ، وبهذا يمكن أن تكون موضوعية ، ويستطيع علماء آخرون من علماء الفيزياء مناقشتها ونقدها ، وعندما يكشف النقد جوانب القصور فى هذه الأفكار أو الفروض ، فإن النظريات يمكن أن تعدل ، وأحياناً ترفض لأنها ليست صحيحة ،

وتستبدل بها نظريات أخرى صحيحة ، ثبتت صحتها أمـــام النقـــد نفســـه ، وتتعرض هذه النظريات – مع الزمن – للنقد الذى يكشـــف عـــن مواطـــن القصور فيها أيضاً، ويفضى هذا النقد بدوره إلى تعديل هذه النظريـــات ، أو رفضها وإحلال ما هو أحسن منـــها. وهـــذه العمليـــة ، عمليـــة المحاولـــة والتخلص من الأخطاء ، تحدث دائماً فى كل مجال من مجـــالات المعرفـــة البشرية ، مثلماً يفعل العلماء والباحثون ، إذ نجدهم يخضعون علومهم الحالية فى المجالات المعرفية المتنوعة للنقد الدائم ، الذى يؤدى إلى تنقيتـــها مـــن مواطن القصور التى كشف عنها هذا النقد العلمى.

نمو معرفة الشخصية الإنسانية:

يرى أصحاب نظرية المعرفة التطورية ، أن المعرفـــة الشـــخصية لكل كائن بشرى تنمو وتتطور على النحو الذى تنمو وتتطور بـــه المعرفـــة فى أى مجال من المجالات المعرفية المتعارف عليها ، أى أنها تنمو وتتطور من خلال المحاولة واستبعاد الخطأ ، أو مـــن خـــلال خضـــوع النظريـــات المعرفية للنقد الذى يكشف عن نواقصها ، ومن خلال التخلـــص مـــن تلـــك النواقص ، يتم تحسين تلك النظريات.

والسؤال الذى يبرز أمامنا الآن ، كيف يحدث نمو المعرفة الشخصية عند البشر ؟ يشير أصحاب نظرية المعرفة التطورية إلى حقيقة تقـــول ، إن الإنسان ، شأنه فى ذلك شأن جميع الكائنات الحية مزود بتوقع فطرى للنظـــام الطبيعى ، أو إذا وضعنا القضية فى صورة النفى ، أن الإنسان مفطور علـــى الكراهية الشديدة لعدم الانتظام . ولذلـــك ، فـــالضوء الســـاطع المفـــاجئ ، والصوت العالى ، وسقوط الأشياء من عل ، يسبب لنا نحن البشر إزعاجـــاً ورعباً. وهذه الكراهية لعدم الانتظام ، وغياب التـــوازن ، هـــى بوضـــوح التكيف أو التوافق من أجل البقاء ، ذلك أن الكائنـــات الحيـــة لا يمكنـــها أن

تبقى طويلاً إذا ركنت إلى الفوضى والتفكك ، والصراع ، وهـــذه الحقيقـــة هى التى تجعل نمو المعرفة ممكنا ، بمعنى أن هذه الكراهية الفطريـــة لعـــدم النظافة هى التى تجعل الكائنات الحية تعـــدل ، أو تنقـــى أفعالـــها عندمـــا لا تكون النتائج كما هو متوقع لها. وبكلمات أخرى ، إننا نحن البشر الذيـــن فرضنا النظام على العالم أو على خبرتنا عن هذا العلم ، إذ لم يكن النظـــام موجودا وقمنا بملاحظته، أو أننا اكتشفناه ، أو أدركناه بالحد س أو التخمين ؛ وبعيداً عن المبالغة نحن البشر الذين جعلنا للعالم قيمة ، إذ بنينـــا النظريـــات التى أضفت على ما يواجهنا معنى ، وعندما اكتشفنا أن هذه النظريات غـــير مناسبة ، وبها جوانب قصور، بدأنا فى تعديلـــها ، وتنقيتـــها ، وتحســـينها ، وتعديلها.

إن الإنسان – شأنه فى ذلك شأن كل الكائنات الحية – وعلى امتـــداد حياته منذ مولده وإلى موته ، لديه نظريات تـــؤدى إلـــى / أو تـــأخذ شـــكل توقعات ، وهذه التوقعات تشكل مجتمعة ما يمكن أن نطلـــق عليـــه دائـــرة توقعات الفرد الخاصة به. أو الخريطة المعرفية التى تســـتخدمها الكائنـــات الحية لتعرف طريقها فى العالم . وفى الوقـــت نفســـه ، فـــإن نظرياتنـــا أو خرائطنا المعرفية ، أو توقعاتنا ، بما فى ذلك ما نولد به منـــها ، لا تمتلـــك الموثوقية ، بل غالباً ما تكون بعيدة عن التحقق ، وهذا هو ما يـــؤدى إلـــى نمو وتعديل وتحسين نظرياتنا وبالتالى إلى تغييرات فى توقعاتنا.

ومن الأهمية بمكان، أن نلاحظ أن فى نمو المعرفة ، كما فى تطـــور الأنواع تماماً، لا يوجد هدف أو غرض لهذا النمو ، ففى تطور الحياة نجد أن الكائنات الحية لا تتكيف مع البيئة لغرض ما ، أو بدافع مـــا ، إن التكيـــف يحدث بطريقة المحاولة والتخلص من الخطأ ، دونما بصر أو وعى . وفـــى

حالة تطور المعرفة ، تماماً كما فى حالة الأنواع الحية ، نجد أن الكائنات الحية مبدعة ، فهى تبدع التوالد ، وتبدع المعرفة ، وتبدع التطور أو النمو ، وهذا الإبداع لا يأخذ سبيله إلى التحقيق إلا من خلال عملية التخلص من كل ما هو خطأ ، أو ما هو غير صالح ، وتظهر نتائج هذه العملية فى التعديل والتنقية متجلية فى الإبداعات والابتكارات الصحيحة.

وإذا كانت عملية التماثل التى أجراها علماء نظرية المعرفة التطورية بين نمو المعرفة أو تطورها ، ونمو أو تطور أنواع الكائنات الحية ، صحيحة ، إذن ، فأهداف التلاميذ ليست ملائمة ولا صالحة لنمو معرفتهم ، إن معرفة التلاميذ ستنمو ، والتلاميذ بدورهم سيحسنونها عندما يكتشفون قصوراً فيما سبق لهم أن قبلوه على أنه شيئاً صحيحاً.

نمو بلا هدف :

إن الطفل حديث الولادة لديه استعداد لرضاعة أو مص أى شئ يلامس فمه ، ويتوقع الطفل أنه بهذا سيحصل على غذائه . ومعنى هذا أن الطفل عنده نظرية عن العلاقة بينه وبين العالم ، عالم الرضاعة. ولكنه مع تكرار المحاولة واستبعاد الخطأ ، يعدل من سلوك الرضاعة عنده ، لأن بعض الأشياء لم يكن مذاقها كما هو متوقع ، ومن ثم يعدل الطفل نظريته ، ولا يرضع من الأشياء إلا ما هو للرضاعة. هذه النظرية تخلق نسقاً جديداً فى فهم الطفل للعالم. ومن الطبيعى أن النظرية الجديدة ليست كاملة. ولكنها أفضل من نظريته الأولى. مادامت أفضل تكيفاً مع عالمه ، ولا يكف الصغير عن محاولته رضاعة أو مص بعض الأشياء التى لا تمده بالغذاء ... ، ولا يجب أن ننظر نحن الكبار إلى نظرياتنا مثل نظريات الطفل عن رضاعة الأشياء ، ذلك أن الكبار عادة ما يكون لديهم نظرياتهم

الأفضل تكيفاً مع العالم من تلك النظريات التى عند الأطفال ، ولكن نظريات الكبار ليست تامة أيضاً ، ذلك أن المعرفة البشرية بطبيعتها تتضمن الخطأ والصواب ، والقصور ، ومن ثم فهى دائماً فى حاجة إلى التحسين والتنقية والتعديل.

إن أطفال البشر لا يكفون عن تعديل أفعالهم الحس حركية فى ضوء التوقعات التى لم تتحقق ، وتشكل هذه التعديلات المستمرة تحسينات واضحة فى معرفة الطفل ، فالطفل يتعلم أفضل ، كيف يمسك الأشياء جيداً - دقيقها ، وكبيرها - وكثيراً ما يحطم منها ما هو قابل للتحطيم أيضاً ، ويتعلم أفضل كيف يحبو، ثم يتحرك فى حذر ، ثم يمشى ، ثم يجرى، على نحو أفضل ، وكما يجب أن يكون عليه ، كما يتعلم كيف يستمع ، ويتذوق الأطعمة ، والروائح ، وكل مستوى من الأداء يمكن تحسينه دائماً خلال حياة الإنسان ، ولا ننسى أن هناك بعض الناس قد اختصوا بقدرات " طبيعية " أكثر من غيرهم فيما يتصل بالمهارات الحس حركية ، ومن ثم يمكنهم إحراز مستويات عالية من الأداء ، فى يسر ، ودون عناء. والعملية التى يتم من خلالها تحسين أدائهم الطبيعى هى نفسها العملية التى تحدث مع باقى الناس العاديين ، ونعنى بها عملية المحاولة وحذف الخطأ أو التخلص منه.

ويأتى بعد المستوى الحس حركى فى النمو ، المستوى الثانى ، والذى يتميز بأنه أكثرها خصوصية بالإنسان ، ألا وهو مستوى المعرفة الشخصية ، ويبدأ هذا المستوى مع بداية الطفل الكلام[٢]. حيث إن الكلام هو الذى يتيح للإنسان أن يتخذ من اللغة رموزاً

وظائف اللغة

الوظيفة	القيم
٤-الحوارية (المناظرة)	المصداقية /عدم المصدقية
٣- الوصفية	الصواب / الخطأ

٢- الإشارية	الفعاليـــة / عدم الفعالية
١- التعبيرية	كاشـــفة / غير كاشـفة

sorce : Karl popper, and john Ecceles, The self and The Brain (New York: Spinger, 1971), p. 58.

لنظرياته ، بينما نجد الكائنات الحية الأخرى تعبر عـــن مشـــاعرها الداخلية من خوف ورضا ، وجوع ، ورغبة جنسية.. الخ بـــأصوات فقــط. وهناك العديد من الكائنات الحية تستخدم الأصوات إشارات تعبر بـــها عــن " الطعام " ، و " المجيء " و "الذهاب" و "الوقوف".. الـــخ ، ولكــن الكـــائن الوحيد الذى يستطيع الكلام هو الإنسان ، ومن ثم يستخدم الأصوات ليصــف بها: الأشخاص ، والأماكن ، والأشياء ، وكذلك الوقائع ، من حيث حدوثها ، واستمرارها ، وعندما يبدأ الطفل الكلام - بمعنى أنه يبـدأ اســتخدام اللغــة لا لمجرد التعبير عن المشاعر أو الإشارة إليها فحسب . بل يصف بها مـــا يشعر به ، وما يتفاعل معه فى العالم الخارجى ، عندما يبدأ ذلـــك ، تتبثــق فكرة الحقيقة ذات القواعد والحدود . أى الوصف المناسب للحقائق(٣).

ومع تطور الكلام وانبثاق فكرة الحقيقة المقننة ، تظهر وظيفة رابعــة لا تقل عن الوظائف التى ذكرناها سابقاً ، التعبيرية ، والإشارية، والوصفية، ونعنى بها الوظيفة المنطقية. ويعجل ظهورها من نمو المعرفـــة البشـــرية ، هذا النمو الذى يظل يحدث من خلال عملية المحاولة واستبعاد الخطأ ، والتى جعلت من الممكن نقد النظريات من خلال المناقشة الناقدة ، وصــــولاً إلـــى الكشف عن النواقص والأخطاء ، ويشكل المنطق مع التخاطب أساس النقـــد. وبمجرد أن يبدأ الأطفال الكلام نجدهم يســتعملون المنطــق ليكشــفوا عــن مواطن القصور فى نظرياتهم ، أو يتعرفوا النواقص عندما تقدم لهم العلـــل

المنطقية. ومع أن الأطفال الصغار فى استطاعتهم استخدام الحديث المنطقى، إلا أن التمسك بالمنطق لا يتطور إلا بمرور الوقت.

وإذا كانت المعرفة البشرية تنمو من خلال عملية المحاولة والتخلص من الأخطاء، فإن السؤال الذى يظهر أمامنا الآن ، كيف يتعلم الطلاب فى المدرسة أن يقرأوا ، ويكتبوا؟ كيف يتعلمون النسخ على الآلة الناسخة ؟ كيف يتعلمون السباحة . كيف يتعلمون الحياكة؟ وكيف يتعلمون التاريخ ، والفيزياء ، وعلم الأحياء ، واللغة اللاتينية ؟ إن كل تعلم ما هو إلا تعديل لما يملكه الفرد من معرفة ومهارات وفهم ، وذلك أن التعلم أو النمو بهذا المعنى من شأن الطالب نفسه ، إذ من واجبه أن يعدل المعرفة الموجودة عنده وينقيها من الشوائب ، التى تقلل من كفايتها.

وعلى الرغم مما يقوله لى تلاميذى فى كل صف دراسى ، فإننى أرى أن الأهداف بالنسبة للمتعلم ليست ضرورية ، فالطلاب لا يريدون أن يتعلموا من أجل أن تنمو معرفتهم. لاحظ أننى لا أنكر على الطلاب أن تكون لهم أهداف مثل جميع بنى الإنسان ، ولكن الذى أنكره اهتمام المعلمين المفرط بأهداف الطلاب ، ويتمثل هذا الاهتمام فى أنهم يدرسون لهم لمساعدتهم فى نمو معرفتهم. ويشكل هذا فى الواقع اعتقاداً خاطئاً عند المعلمين ، وهذا الاعتقاد كان من شأنه إضعاف التعليم المدرسى ، بل إصابته بالعجز عن أداء مهامه ، كما قلل هذا الاعتقاد الخاطئ أيضاً من محتوى التعليم، وكان من أسباب تشتت وضعف طرائق التدريس بل وتضاربها. ولقد جاء الاعتقاد الخاطئ من فكرة ممعنة فى الخطأ هى أن المعرفة تأتى إلينا من خارجنا ، وهذه الفكرة هى التى تجعل المدرسين يعتقدون فى قرارة أنفسهم أنهم ناقلون المعرفة إلى التلميذ ، وأنهم يستطيعون نقلها نقلاً أفضل إذا ركزوا اهتمامهم على أهداف تلاميذهم . وإذا كان مفهوم نمو المعرفة البديل الذى

قدمه أصحاب نظرية المعرفة التطورية صحيحاً ، فـــإن المعرفـــة لا ولـــن نستمدها من خارجنا ، ومن ثم لن توجد ولا يمكن لها أن توجد عند التلاميذ ، عن طريق نقلها إليهم من خارجهم ، ولهذا فلا مـــبرر للاهتمـــام بـــأهداف التلاميذ.

وإذا لم ينقل المدرسون المعرفة إلى تلاميذهم ، أو لم يتمكنـــوا مـــن ذلك، فما الدور الذى عليهم أن يقوموا به فى العملية التربوية التعليمية ؟.

الهوامش والتعليقات:

١ - تعزى نظريـــة المعرفـــة التطوريـــة إلـــى فيلســوف العلــم " كـــارل بوبـــر (١٩٠٢-١٩٩٤) . الذى ولد بمدينة " فيينا " فى بيت علم ، إذ كان أبوه " سيمون سيجموند كارل بوبر" حاصلاً على الدكتوراه فى القانون من جامعة " فيينـــا " ، عاش " بوبر " فى كنف أسرته طفولة هادئة فى بيت تحولت جميع غرفه إلـــى مكتبة ضخمة ضمت الموسيقار "باخ " و "هايدن" و "بيتهوفن" ...، وكتب التاريخ ، والأعمال الفلسفية الكبرى – قديمها وحديثها – ومعظم أعمـــال " داروين " منقولة إلى الألمانية ، بالإضافة إلى أعمال " ماركس " و " إنجلـــز " وأعمـــال مؤيديهم ومعارضيهم على السواء.

وتخرج " بوبر" عام ١٩٢٤م فى كلية المعلمين ، ثم التحق فى عام ١٩٢٥ بمعهد للتعليم وتأثر بدراسات " كارل بهلر " أستاذ علم النفس بجامعة "فيينا " ، وهو أحد مشاهير مدرسة الجشتالط ، وبخاصة بنظريته عن مستويات اللغة التى حددهـــا "بهلر" بثلاث مستويات نتعرف عليها من خلال وظائفـــها . فـــهناك: الوظيفـــة التعبيرية ، والوظيفـــة الإرشـــادية ، والوظيفـــة الوصفيـــة . ورأى " بـــهلر " أن الوظيفتين الأولى والثانية تسودان لغة الإنسان والحيـــوان ، بينمـــا يختـــص الإنسان بالوظيفة الثالثة وحدها . وأخذ " بوبر" بهذا التقسيم ، ولكنه بعد سنوات ،

أضاف إليه وظيفة أخرى للغة أطلق عليها الوظيفة الحوارية ، أو المناظرة . وتعد هذه الوظيفة أفضل وظائف اللغة لأنها أساس كل تفكير نقدى ، ولأنها بالتالى هى أساس تقديم المعرفة العلمية.

وفى عام ١٩٢٨م حصل " بوبر " على الدكتوراه وظل طوال حياته الأكاديمية مؤمناً بطريقة جديدة فى التفكير تقوم على رصد الطبيعة النامية المتطورة دوما للمعرفة العلمية (المترجم).

- لمزيد من التفصيلات انظر: محمد محمد قاسم ؛ كارل بوبر ، نظرية المعرفة فى ضوء المنهج العلمى ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٩٥م.

٢ - أود الإشارة هنا إلى أننى أتبع – بتصرف مستويات النمو التى قدمها جان بياجيه وهى المستويات المتعارف عليها من علماء نفس النمو الإنسانى (المؤلف).

٣ - ربما يمكن للنحل والدولفين وبعض الرئيسات من الثدييات أن تستخدم اللغة للوصف بالإضافة إلى الإشارة والتعبير ، ولكن مشكلة الكذب لم تظهر هنا ، لأن الحيوانات لا تكذب ، ولهذا لم تنشأ فكرة محددة للحقيقة عندها. (المؤلف).

الفصـــل الثالث

مدرسون بغير أهداف

منذ " أرسطو " والناس يحاولون تفسير حركة الكون بأنـــه يتحـــرك لعلة أو غاية . ومع ميلاد العلم الحديث فى القرن السابع عشر ، تراجع هـــذا التفسير للظاهرات الطبيعية بالتدرج ، وإن كان ما يزال معظمنا يحـــاول أن يفسر السلوك البشرى تفسيراً ســـببياً ، أو غائبـــاً، أى أنـــه تفســـير يرتبـــط بالأهداف والمرامى.

والأمر هكذا عند المعلمين ، إذ إن معظمهم يرى فى تحديد المرامـــى والأهداف أقرب السبل إلى تحقيق مهمتهم ، فـــهم ينظـــرون إلـــى العمليـــة التعليمية كلها بأنها مرتبطة بتحقيق هدف محدد ، فهى رســـالة ومســـئولية ، ورحلة نحو هدف ما.

وعادة ما يضع المعلمون أهدافهم فى إطار ما يريـــدون أن يتعلمـــه التلاميذ ، والمعرفة التى يريدون لهم أن يكتسبوها . واتساقاً مع هذا ، يـــرون أن دورهم يتحدد فى نقل المعرفة الهادفة إلى التلاميذ ، وكما أشرنا من قبل ، فإن هذا التصور للأداء التربوى ، صادر عن الاعتقاد بأننا نكتسب المعرفـــة من خارجنا ، وأن العقل البشرى يشبه إناء فارغاً مـــا علينـــا إلا أن نمـــلأه معرفة.

وإذا كان ما قدمناه فى الفصل السابق صائباً ، فإننا لســـنا مســـتقبلين سلبيين للمعرفة ، بل نحن فى حقيقة الأمر مبتكرون نشـــطون لـــها ، علـــى الرغم مما يشوب ذلك الابتكار من أخطاء محتملة ، أو ممكنـــة ، ونحـــن لا نبتكر معرفة جديدة إلا عندما نكشف عن مواطن القصـــور والنقـــص فـــى

معرفتنا القائمة أو الراهنة ، وعلى أية حال ، فإن نمو المعرفة يتكون من تعديل المعرفة التى عند الفرد أولاً وقبل كل شئ.

وتبعاً لما تقدم ، فإن المعلم لا يمكنه أن ينقل المعرفة إلى التلميذ وإن كان يبدو أن ما يقوم به المعلم هو عملية نقل للمعرفة ، إلا أن هذا لا يعدو أن يكون نوعاً من الإيهام بأنه نقل للمعرفة ، وتفسير ذلك أن المعلم يمكنه أن يقدم المعرفة للتلاميذ ، ولكن التلاميذ وحدهم هم الذين يخلقون أو يبدعون فهمهم وإدراكهم لما يقدمه المعلم ، وفهم كل طالب ليس إلا نتاج المعرفة التى أحرزها أساساً.

ودعنا نستخدم لغة " بياجية " إن الطلاب يتمثلون أو يستوعبون ما يقدمه المعلم ، ويعنى بذلك أن التلاميذ يجعلون لما قدمه المعلم إليهم من معرفة معنى يتسق مع ما لديهم من معرفة قد أحرزوها ، وبالتالى فغالباً ما ينتج عن هذا أخطاء ، أو سوء فهم فيما يقدمه المعلم ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، يستطيع بعض الطلاب أن يبتكروا نسخة طبق الأصل مما قدمه المعلم ، ثم يقدموها إجابة عن أسئلة أو اختبار مثلاً.

ومع أن عملية نقل المعرفة ليست إلا نوعاً من الخداع كما ذكرنا ، إلا أنها هى الحالة التى يمكن أو " يحاول " المعلمون فيها نقل المعرفة. ولكن النقل لا يحدث فى كل الأحوال ، ذلك أن ما يحدث هو أن التلاميذ وحدهم الذين يبدعون فى فهمهم وإدراكهم لما يقدمه المعلم. وحتى لو كان التلاميذ يقدمون صورة طبق الأصل مما يريد لهم المعلم أن يتعلموا ، فإن محاولة المعلم نقل المعرفة إلى التلاميذ تصيب التعليم بكثير من الأخطاء ، وعوامل الضعف ؛ وتفصيل ذلك أنه:

أولاً : وقبل كل شئ ليس من أخلاق المهنة أن يحاول المعلمون نقل المعرفة إلى التلاميذ، لأنهم بذلك يتجاهلون أنهم أنفسهم معرضون للخطأ ، وفى الوقت ذاته فإنهم ينكرون فعالية التلاميذ. وبمعنى آخر ، إن المعلمين عندما يحاولون نقل المعرفة إلى التلاميذ ، إنهم يعطون لأنفسهم الحق فى أن يقرروا ما الذى يجب أن يعرفه التلاميذ. ثم إنهم يفرضون على التلاميذ ما قرروا. وما يحدث هنا فى واقع الأمر ، أن التلاميذ يجبرون على إظهار ما يعتقد المدرسون أنه فهم صحيح للمعرفة. وهذا الإجبار أو القسر هو ما يحول التعليم إلى عملية سلطوية ، (من الواجب على أن أسجل هنا أن عدداً من المعلمين – أكثر مما توقعت – يتقبلون هذه السلطوية على أساس أنها سمة أصيلة من سمات التعليم).

ثانياً : أن هناك أسباباً نفعية(براجماتية) تجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى التلاميذ، لأن نقلها أو محاولة نقلها – على الرغم من أنه عادة ما يكون مآلها الفشل – قد تجعل التلميذ يتمسك بما يسمى المعرفة المنقولة إليه بعض الوقت ، (علماً بأنها ليست منقولة ، وإنما هى فى حقيقة الأمر معرفة من خلق وإبداع التلاميذ) حتى يسترجعها عند الامتحان . ومثل هذه المعرفة لا تصبح جزءاً أساسياً من معرفة التلميذ لأنها عادة لم يفهمها التلميذ ، وإنما اختزنها فى ذاكرته كما هى ، ومثل هذه المعرفة أيضاً سرعان ما تختفى ، ذلك أن التلميذ لا يستخدمها ، أو لأنها ليست ملائمة ولا مناسبة له، أو أنها لا قيمة لها عنده لفقدانها المعنى والمغزى منها. وإذا لم يكن هذا ، فيكفى هذه المعرفة أن وجودها عن التلميذ لم يكن إلا لاجتياز الاختبار ، أو لإرضاء المعلم ، أى أنها " معرفة المدرسة " التى تكونت بعيداً عن معرفة ذلك التلميذ الخاصة به ، ومن ثم فسرعان ما تختفى.

ثالثاً : وما يجعلنا نقف ضد محاولة نقل المعرفة إلى الطلاب أخيراً ، سبب فنى ، "بيداجوجى"، ذلك أن عملية النقل هذه تحول دون النمو المعرفى على المدى البعيد. وقد يقال إنه عندما يبدو نقل المعرفة ناجحاً ، فهذا دليل أو مؤشر على أن المعرفة "المنقولة" إلى الطالب قد صارت اعتقاداً حقيقياً عنده ، فهو قابض عليها قبضاً شديداً ، ومن ثم فهى معرفة لن تنمو أبداً . والدليل على هذا جد يسير ، إذ يكفى أن يرجع الواحد منا بذاكرته إلى المدرسة ، فيجد أن معظم التلاميذ " الناجحين "، أى الذين تعلموا ما نقله المعلم إليهم من المعرفة ، قد صاروا " عارفين " أكثر جموداً.

تيسير نمو المعرفة :

إن المدخل الناقد الذى سأصفه هنا ، يتحاشى تلك الصعوبات المرتبطة بأسلوب محاولات نقل المعرفة إلى التلاميذ . ويتميز المدخل الناقد بأنه يرى أن التعليم ليس تسلطيا. وأن المعلم فى مقدوره أن ييسر التعلم " الحق" بمساعدته التلاميذ على أن يحسنوا معرفتهم، وأن التعليم يمكن أن يتحقق بطريقة تجعل معرفة التلاميذ دائمة النمو.

وبناء على ما تقدم ، فإن التعليم ليس رسالة ، ولا هو رحلة إلى هدف حدد سلفا ، بل هو جرأة ، بمعنى أن المعلمين الذين تبنوا المدخل الناقد فى التعليم ، ليس لديهم أهداف، وبدلاً منها نجد عند كل معلم " أجندة " أو قائمة من البنود المجدولة زمنيا والتى تتعلق بالطالب. فكل معلم يجعل فى بؤرة اهتمامه جانباً محدداً من جوانب معرفة الطالب ، وقد يركز أحد المعلمين اهتمامه على مساعدة الطلاب فى أن يحسنوا كتاباتهم – خطأ وتعبيراً ، وفكراً ، وأسلوباً ، وجمالاً .. الخ –. أو يساهم فى تنمية وإتقان

مهارتهم الرياضية (الحساب والجبر والهندسة ... الخ)، أو يساعدهم على فهم وإدراك العالم الذى يعيشون فيه من حيث هو بيئة طبيعية واجتماعية وسياسية وجمالية ... الخ.

وما ذكرته من قبل لا هو بالأصيل، ولا هو بالمستحدث أو الجديد ، بل هو معروف للمعلمين منذ " سقراط " ، وحتى " منتسورى "[1]، حيث نادوا جميعاً بأن كل تعلم ما هو إلا تعلم ذاتى ، أى أن التلميذ يعلم نفسه بنفسه ، وما مهمة المعلم إلا تيسير هذه التربية الذاتية، وتطبيقاً لذلك ، فعلى المعلم - أولاً - أن يفترض أن الطالب عنده معرفته الخاصة به. وثانياً: أن الطالب معرفته ناقصة . وثالثاً : أن معرفة الطالب قابلة للتحسين . ولكن هذا التحسين ، أو النمو متعلق بالطالب ، فهو الوحيد الذى يعدل معرفته ، وأما المعلم ، فمهمته تيسير نمو المعرفة عند الطالب ، وذلك بتوفير بيئة تسمح للطالب بممارسة نشاطات التعليم بالتجربة واستبعاد الخطأ ، وما دامت البيئة التعليمية تهيئ ميسرات النمو ، فإنه من الأهمية بمكان استقصاء أبعاد أو خصائص البيئة المربية المعلمة.

إنشاء بيئة مربية معلمة:

أرى أن هذه البيئة المربية المعلمة يجب أن تمتلك **الأبعاد التالية:**

بيئة حرة * بيئة ناقدة * بيئة مدعمة

البعد الأول : بيئة مربية حرة :

يخلق المعلم بيئة مربية حرة ، وصولاً إلى تنمية معرفة الطلاب الموجودة عندهم بالفعل وذلك لتحديد ما يعرفون ، وما يمكنهم أن يفعلوا من حيث مفهوماتهم ومهاراتهم . دعنا نفترض أن جدول أعمال المعلم ، يتكون

من مجموعة البنود المجدولة زمنياً المتعلقة بالتلميذ ويتضمن بعض المهارات ، مثل مهارة الكتابة ، أو القراءة ، أو مهارة الرسم ، أو الملاكمة ، أو التمثيل ... أو غير ذلك من المهارات الأخرى. ومهمة المعلم أن يحسن عند الطالب مهارة أو أكثر ، وفى هذه الحال ، عادة ما يجد معلمو المهارات أنهم مطالبون بأن ينظروا إلى أن دورهم مثل دور المدربين ، وبخاصة مدربو الألعاب الرياضية. وأول أمر فى عمل هؤلاء المدربين الذين يتبنون المدخل الناقد هو أن يكتشفوا ما الذى يستطيع الطلاب أن يفعلوه من ألعاب. ولا يمكن للمعلم - المدرب أن يفعل هذا ، إلا بإيجاد بيئة مربية معلمة ، يشعر الطلاب فيها بحريتهم فى الإفصاح عما يمكنهم فعله ، بيئة معلمة حرة يجدون أنفسهم أحراراً فى أن يكشفوا عن مستوى خبرتهم . إن المدرب يوفر البيئة المعلمة الحرة عندما يتقبل أداءات الطلاب أمامه لما يعرفون بحسب مستويات الأداء عندهم ، وأما إذا كان قاضياً يصدر أحكاماً قيمية على الطلاب ومستويات أدائهم ، أو متصيداً لأخطائهم ، أو محاولاً - فوق كل ذلك - أن يعلمهم أى شئ فإنه لن يخلق بذلك بيئة مربية ومعلمة حرة تساعد على نمو معرفة ومهارات الطلاب. ذلك أن المعلم فى هذا المستوى من العملية التعليمية لا يريد من الطلاب أكثر من أظهار ما يستطيعون فعله أو أداءه.

ويستطيع المعلم - المدرب أن يكشف عن مستوى خبرة الطلاب الراهنة من خلال طرق كثيرة ، فمعلم التعبير الكتابى ، يستطيع أن يطلب من الطلاب كتابة فقرة ، أو مقالاً؛ ومدرب السباحة يمكنه أن يطلب من تلاميذه المتدربين أن ينزلوا إلى المسبح ، فيمارسوا السباحة بأسرع ما يستطيعون ؛ ومعلم الفن بإمكانه أن يحضر نموذجاً ويطلب من الطلاب أن يرسموا صورة له. ومعلم الطباعة، يمكنه أن يؤدى أمامهم كيف يضرب المرء بأصابع كلتا يديه على مفاتيح حروف الكتابة ، ثم يدعو الطلاب أن يفعلوا مثلماً فعل أمامه . ومعلم النجارة يمكن أن يخطط للطلاب مشروعاً ،

وما إلى ذلك من أنواع المهارات الأخرى . والهدف من ذلـك- وفـي كـل الحالات ، أن يستخرج المعلم من التلاميذ مستوياتهم القائمة فيهم بالفعل مـن الخبرة ، " لا " أن يبين لهم كيف يؤدون بعض المهارات. وهذا المستوى من كشف الطلاب عن إمكاناتهم المهارية والمعرفية ، يعد كافياً لجعلهم هـادئين ومتمتعين بالراحة النفسية ، ومقدرين لحقيقة أن المعلم تقبل مـا اسـتطاعوا أداءه ، ولم يكن مصدر أحكام قيمية عليهم وعلـى أدائـهم ، ولا متصيـداً الأخطاء لهم. ولا مقوماً أداءهم بهدف الترفيع من مستوى إلى مستوى أعلى. وفى حقيقة الأمر يجب على المدرب أن يثنى ثنـاءً جميـلاً علـى جـهود الطلاب هذه ، نظراً لأهمية هذه الأداءات الطلابيـة الصـادرة منـهم فـى تأسيس نقطة بدء هامة ، وعلامة أساسية لمعرفة تحسينات الأداء على المـدى البعيد . كما أنها ستكون عاملاً مساعداً وهامـاً فـى تدعيـم سـجلات أداء الطلاب المهارى.

وأود أن أسجل هنا ، أن العديد من معلمـى المـهارات المحدثيـن يعتبرون - خطأ - أن المهارات شبيهة بالعادات ، لا تكتسب إلا بـالتكرار ، وهؤلاء المعلمون ، يبدأون بالأداء العملى للمهارة أمام الطلاب ، ثم يطلبـون منهم أن يؤدوا المهارات كما أداها المعلمون صورة طبق الأصل ، ثم يتدخل المعلم المدرب لتصحيح أداء الطالب ، حتى يقتنع بأن الطالب أدى المـهارة أداءً صحيحاً ، ويتبع هذا بأداء الطالب المتدرب لأداء المـهارة أكـثر مـن مرة ، وخلال هذا التكرار يعتقد المعلم المدرب أن الطالب سيجعل المـهارة جزءاً من مخزونه الأدائى.

وما يثار من نقد مضاد لهذا الأسلوب فى التدريب ، هو أن الطـالب لا يستطيع أن يكتسب الأداء " الصحيح " للمهارة ، والسبب ببساطة يرجـع إلى أنه لا سبيل إلى معرفة ما إذا كانت الأعمال التدريبية المقدمة فى زمـن محدد الآن ، ستصلح فى المستقبل. وسيتهمنى كثيرون مـن النـاس أننـى

أتلاعب بالألفاظ. وسيقولون ، منطقياً ، نعم من الممكن أن لا يكـون هنـاك ثبات فى صلاحية أداء المهارة لجميع الأوقات ، ومن ثـم ربمـا لا تصلـح المهارة الحاضرة للمستقبل ، إذ قد يختلف الموقف. وعلى الرغم من ذلـك ، فإنهم يرون ، أن المهارة التى تصلح للوقت الحاضر ، عادة ما تكون مؤثـرة فى المستقبل. وليس اختلافى مع الأسلوب السابق فى التدريـب مـن قبـل التلاعب بالألفاظ ، وإنما هو خلاف يقوم على أساس منطقى يبيـن أننـا لا نستطيع أن نتعلم المهارة عن طريق التكرار والحفظ. ولقـد أوضـح ذلـك " كارل ياسترزمسكى Carl Yasterzemski " لاعب البيسبول الأمريكـى البارز ، والذى كان يحرز دائماً ٣٠٠٠ ضربة ، أوضح ذلك قائلاً: " أنـا لا أملك القدرة العظمى فى العالم" ثم استطرد شـارحاً: " فأنـا لسـت الشـاب الأضخم والأقوى ، وإنما كل ما فى الأمر أننى أجريت تسعة ملاييـن مـن التغييرات أو من التعديلات الصالحـة لأصـل إلـى المسـتوى الصحيـح والمناسب". ولم يقل لنا هذا اللاعب إن كان قد قام بالكشـف عـن مواطـن القصور فى أدائه وتخلص منها ليصل إلى هذه الملايين من التعديـلات أم لا. وإن كان هذا من اختصاص المدربين.

إننا لا نتعلم المـهارات عـن طريـق تعلـم الطريقـة لأدائـها ، ثم تكرار هذا الأداء بعد ذلك حتى يصير عادة ، وإنمـا نتعلـم المـهارات (أو نحسن أداءنا لها) من خلال استمرار المحاولـة ، واسـتبعاد الخطـأ والتخلص منه. والمعلم الذى يطلب من طلابه أن يحافظوا على أداء مهارة ما بطريقة ما نفسها ثابتة ، من المؤكد أنه لا يساعدهم على تحسينها بهذا الثبات على الطريقة نفسها . ذلك أن المستقبل ليس هـو المـاضى ، ومـا صلـح للماضى ، أو طبق فيه من مهارات ، ربما لا يصلح فى المستقبل حيـث إن الموقف مختلف. ومن هنا فإن دور المعلم ليس توضيح كيف يؤدى التلاميـذ المهارة أداء صحيحاً ، بل الأحرى أن يساعدهم على تحسين ما عندهم مـن مهارات قائمة بالفعل . وبكلمات أخرى ، إن المستوى الأول مـن العمليـة

التعليمية هو الكشف عن مهارات الطلاب الموجودة عندهم بالفعل ، وتنميتها من خلال توفير البيئة المعلمة الحرة لهم.

البعد الثانى : بيئة ناقدة :

وبعد أن حدد المعلم الذى يتبنى المدخل الناقد ، مستوى أداء التلميذ القائم عنده بالفعل . عليه أن يساعد كل طالب من طلابه ، على معرفة ما شاب أداءه من مواطن القصور والأخطاء . وهنا يصير المعلم – المدرب – ناقداً ، أو منظما لبيئة مربية معلمة ناقدة. ومعظم الطلاب لديهم بعض الوعى الغامض بما يشوب مهارتهم من قصور ، ولكنهم لا يعرفون تحديداً الأخطاء التى يقعون فيها ، وأحد الطرق التى يساعد بها المعلم طلابه على تعرف أخطائهم هو أن يدفعهم إلى أن يتعرفوا نتائج ما يؤدونه من عمل ، ومثال ذلك ما يوضحه المعلم من نتائج فعل التلميذ عندما يقول له: " عندما ترسم منزلاً بهذه الطريقة فتأثيره على الناظر إليه يكون هكذا... أو " عندما تكتب جملة على هذا النحو ، فإن تأثيرها على القارئ سيكون هكذا ، أو " إذا وضعت ذراعيك بهذه الطريقة عند الملاكمة ، فستأتى النتائج هكذا "... ويمكن للمعلم أن يضيف طلاباً آخرين كمعاونين فى الكشف عن سلبيات ونواقص أداءات بعض الطلاب . وعلى سبيل المثال هناك معلمون كثيرون من معلمى الكتابة يستخدمون هذا المدخل التعاونى عند تدريس الكتابة.

ويتبع المدخل الناقد فى التعليم صيغة منطقية معروفة هى :

ق ⟵ ك

$\frac{\text{ـ ك}}{\text{ـ ق}}$

حيث ق ترمز لأداء التلاميذ ، وك ترمز للنتائج المتوقعة ، وفى الجملة الأولى يفترض الطالب أنه إذا أدى ق ، فستتبعها ك : (ق ← ك). وفى الجملة الثانية يبين المعلم أن النتيجه ك لم ترد (– ك): والجملة الثالثة تمثل الاستنتاج الذى يجب على الطالب أن يتوصل إليه أو هى أن الأداء ق لم يكن ملائماً (–ق) ، والمثال التالى يوضح هذا الاستدلال:

١ – " إذا كانت ضربة الكرة بهذه الطريقة ، فإن الكرة ستتجه إلى الناحية اليسرى".

٢.– " لم تتجه الكرة إلى الجانب الأيسر ".

٣ – إذن " ، فهناك خطا ما فى الطريقة التى سددت بها ضربة الكرة.

والمعلم–، لا يهتم بالمهارة التى يريد أن يساعد على تحسينها ، بقدر ما يهتم بمساعدة الطلاب المتدربين على الكشف عن النتائج غير المتوقعة . وغير المطلوبة من مستوى أدائهم الحالى . وهكذا الأمر بالنسبة للأسلوب الناقد فى التعليم ، ويجب على المعلم أن يحصر الانتباه فى عدد من الأخطاء ، أو مواطن القصور فى كل مرة ، حتى يكون أكثر تأثيراً ، ولا يحمل الطلاب فوق طاقتهم. كما أنه من المستحسن أن يوجه اهتمامه بصفة خاصة إلى الأخطاء التى يمكن للطلاب أن يصلحوها فى يسر وسهولة.

وليسمح لى القارئ أن أسجل هنا خطأ يقع فيه عدد من معلمى المهارات المحدثين، هذا الخطأ ناجم عن أن لديهم أهدفاً محدودة ، وتوضيح ذلك أن المعلم صاحب الأهداف الذى يعلم المهارات ، عادة ما يعتبر أن الهدف ما هو إلا ما يترتب على الأداء من نتيجة. هب مثلاً أن المعلم يطلب من الطلاب تسديد كرة القدم أو غيرها ، إلى الجانب الأيسر. هذا

التسديد هو الهدف. وعندما يفعل الطلاب ذلك بشكل فعال، يعلن المعلم أنه قد حقق الهدف، وبناء على ذلك فقد تعلم الطلاب مهارة تسديد الكـرة . أو قـل مثلاً أن معلم القراءة يطلب من طلابه كيفية قراءة نص معقد . وعندما يتمكن الطلاب من الإجابة عن الأسئلة ، أو اجتياز الاختبار فى هذا النص يعلـن المعلم أن الهدف قد تحقق ، ويرتب على ذلك نتيجة مؤداها أن الطلاب قـد تعلموا المهارة المطلوب تعلمها. وهذا الذى يفعله هؤلاء المعلمون يعد خطـأ منطقياً إذ إنه يتبع استدلالاً على الصورة التالية:

ق ←—— ك

، - ك

ق

حيث (ق) تمثل نتيجة غير صادقة منطقياً ، فمثلاً إذا سار الاستدلال كالآتى:

- إذا كتبت قصة فكاهية ، فإن الناس سيضحكون عند قراءتهم لها (ق ←—— ك).
- لقد ضحك الناس عندما قرأوا قصتى (ك).
- إذن ، فقد كتبت قصة فكاهية (ق).

وهذه نتيجة غير صحيحة لأن الناس قد يضحكون لأسباب أخرى.

وما نريد أن نؤكده بوجه عام هو أن نذكر المعلمين الذين لديهم استعداد مثل كل البشر للخطأ ، أن الطلاب لم يكن لديهم أبداً مهارات تامة ، أو كاملة ، مهما كان مستوى أدائهم ، وإنما يمكنهم دائماً تحسين تلك المهارات . ولذلك فإن المعلم الذى يعلم المهارات متبعاً فى تعليمه المدخل الناقد ، لا يعلم الطلاب مهارات جديدة بقدر ما يساعدهم على تحسين

مهاراتهم الحالية... والمعلمون الذين يتبعون الأسلوب الناقد فـــى التعليـــم ، نجدهم متقبلين استعدادهم للوقوع فى بعض الأخطاء ،ويعـــترفون بأنـــهم لا يعلمون ما الذى تكون عليه المـــهارة الصحيحـــة ، أو الكاملـــة ، أو حتـــى الملائمة ، علاوة على ذلك ، فإنهم لو عرفوا ما المـــهارة الكاملـــة ، فإنـــهم يعرفون تماماً أنهم لا يستطيعون نقل تلك المعرفة إلى الطـــلاب ، ذلـــك أن عملية النقل هذه تتنافى مع اعتمادهم المدخل النقدى فى التعليم الـــذى يؤمـــن أصحابه بأن الطلاب لا يكتسبون المعرفة من خارجهم. وحتى لو أن المعلمين يقدمون لطلابهم ما يظنون أنه مهارة تامة ، وأن الطلاب قلدوهم تقليداً تامـــاً فى أدائها ، أو جاءوا بها صورة طبق الأصل ، أو أعادوا إنتـــاج المـــهارة نفسها كما قدمها المعلمون ، فإن المعلم سيكرر طريقته فى الأداء كل مـــرة ، والاعتراض الحقيقى على مثل هذا النوع من التعليم أنه لا يؤدى إلـــى نمـــو أو تعديل فى مجال المهارة حتى وإن كان أحد هؤلاء المعلميـــن: " إرنســـت همنجواى " ، أو " جوليوس إيرفنج " ، أو " تد وليامز ". ومهما بلغت قـــدرة الطلاب على نجاحهم فى إعادة إنتاج هؤلاء اللامعين فـــى مجـــالات الأدب والرياضة البدنية من مهارات ، فإن الطلاب بهذا التكرار لن يضيفـــوا إلـــى هذه المجالات جديداً ، ولن يحدثوا فيها تقدماً.

ولهذا كله أقترح على المعلمين أن يتخلوا عن الأهـــداف المســـبقة ، ويتبنوا بدلاً منها خطة تعليمية مجدولة زمنياً ، ليكون التركيز منـــهم علـــى مساعدة الطلاب ليحسنوا ما لديهم من مهارات ، أكـــثر مـــن محاولتـــهم أن يعلموهم مهارات جديدة . لأنه لا يجب أن يعلن المعلمون أنـــهم ســـيعلمون التلاميذ كيف يقرأون أو يكتبون ، أو يتكلمون لغة أجنبية ، أو يـــؤدون أيـــة مهارة ، بل إن الإعلان المنطقى والعملى ، والذى يتفق وأخلاق المهنـــة أن المعلمين يكمنهم أن يساعدوا الطلاب ليصيروا قارئين أفضـــل ، ومتحدثيـــن – أفضل سواء بلغتهم الأم ، أو بلغة أجنبية – أو مؤدين مـــهارات محـــددة أداء أفضل ... الخ.

وقد يقول قائل ، إن مدرب الألعاب الرياضية بعد أن يحدد أخطاء المتدرب فى الأداء ، ربما يقدم اقتراحات حول ما يجب أن يفعله الطالب عند الأداء مرة ثانية ، وهذا أمر طبيعى ، ولكن أقول إن هذه مجرد اقتراحات ، لا وصفاً للطريقة " الصحيحة " التى على الطالب أن يؤدى المهارة وفقاً لها . والمدرب يقدم هذه المقترحات إلى الطالب ليساعده فى عملية المحاولة والتخلص من الخطأ، هذه المقترحات يمكن أن تقلل من عدد المحاولات التى يتعين على الطالب أن يقوم بها وصولاً إلى تحسين أدائه.

والرأى عندى ، أن الدور الأول للمعلم أن يكون ناقداً ، ذلك الدور الذى اقترحه وسار على منواله " سقراط " ، هذا هو ما عنيته بالمدخل الناقد فى التعليم . ومع هذا فإن كثيرين يعارضون فكرة أن يكون المعلمون ناقدين لأداءات تلاميذهم ، وبخاصة أولئك الذين لديهم خبرات واسعة عن المدرسين – تدريساً وتدريباً – وتعزز هذه الفئة المعارضة وجهة نظرها هذه فى بعض الأحيان بما تقتبسه من كلا العالمين " ب.ف. سكينر B.F.Skinner " و " كارل روجر Carl Rogers " لإثبات أن المعلم الكفء هو الذى لا ينقد طلابه ، ويعزز سلوكهم تعزيزاً بناء. وهؤلاء المعارضون مصيبون فى نقطة واحدة، وهى نقطة تربوية فنيه " بيداجوجية " صادقة. وهذا يقودنى إلى البعد الثالث من أبعاد البيئة المربية المعلمة ، وهو البعد المدعم أو المساند ، ويأتى متسقاً مع ما حددته للبيئة المربية والمعلمه من أنها بيئة: (أ) حرة ، بمعنى أنها مكان يشعر فيه التلاميذ بأنهم أحرار فى أن يتعرفوا مستوى أدائهم الحالى دون خوف و (ب) أنها بيئة ناقدة ، بمعنى أنها مكان يتلقى فيه الطلاب تغذية راجعة سالبة أو ناقدة. وذلك لمساعدتهم فى الكشف عن النواقص ومواطن القصور فى مستوى أدائهم الراهن.

البعد الثالث : البيئة المدعمة أو المساندة:

يشعر الطلاب فى هذه البيئة بالأمان والثقة بـــالنفس ، لا يســاورهم توتر أو قلق، ولما كان النقد يمثل عند معظمنا مثيراً للتوتر والقلـــق ، فـــإن أولئك المعارضين لأن يكون المعلمون ناقدين ، لديهم حق فـــى معارضتـــهم هذه. ومع ذلك ، فإذا لم يكشف الطلاب عن جوانب القصور فـــى أدائـــهم ، فإنهم لن يحسنوا من هذا الأداء . وتكون النتيجة أنهم سيستمرون فى أدائـــهم بالطريقة نفسها دون تعديل أو تحسين . ولذلك يرى المعلم أنه يجب – فـــى هذه الحال – أن يتلقى الطلاب تغذية راجعة ناقدة أو سالبة. زد على ذلـــك ، أن هذا النقد يجب أن يحدث فى بيئة مدعمة. ويبدو هذا أمراً مســتحيلاً مـــن وجهة نظر المعارضين للاتجاه الناقد فى التعليم.

ولكن هذا الأمر – فى رأينا – يبدو ممكنا ، إذا وضع المعلـــم فـــى حسبانه التمييز ما بين الشخص ، والأداء. إذ يمكن للمعلم أن يساند ويدعـــم الطالب. بينما هو ينقد أداءه. ذلك أنه بتدعيمه ومساندته الطالب يوقـــظ فيـــه دائماً ثقته بنفسه وقدرته على تحسين أدائه. كما أنه بذلك يشجع ويمتدح فيـــه أن يبذل ما فى وسعه ليفعل ما هو أفضل. وأكثر مـــن ذلـــك ، أن نقـــد أداء الطالب هو المدخل الأساسى الذى يمكن من خلالـــه الكشـــف عـــن عنايـــة المعلمين بطلابهم. أو ما يطلق عليه " كارل روجـــرز " رعايتـــهم الفائقـــة والإيجابية لتلاميذهم . وإذا تقبل المعلم وامتدح أداء كل طالب دون تميـــيز ، فإن هذا السلوك يدل دلالة واضحة وقاطعة على أن المعلم لـــم يـــأخذ الأداء مأخذ الجد ، ومن ثم فهو – حقيقة – ليس مهتماً بمســـاعدة الطـــالب علـــى تحسين أدائه. إن المعلم المدعم والمساند – فى تصورى – هو ذلك المعلـــم الذى ينقد أداء تلميذه مع استمرار بث الثقة بقدرته على تحسين أدائه. بينمـــا

المعلّم الذى يقبل أداء كل طالب مبديا تعاطفه وتسامحه ، بل وثناءه عليه ، فهو معلم يعبر عن عدم اهتمامه ورعايته لطلابه ، ومن ثم فهو لا يكترث بمساعدتهم فى تحسين مهاراتهم.

يقول المعلمون – فى لقائى بهم – إنه يجب أن يتمتع الطلاب بالثقة بأنفسهم ، وأنا متفق معهم فى هذا. ولكن هؤلاء المعلمين الذى يربطون ثقة الطلاب بأنفسهم بمستوى أدائهم أو تحصيلهم ، هم المعلمون الذين حددوا لأنفسهم أهدافاً مسبقة وكما يرون فإن الطلاب الأحسن إنجازاً لأهداف هؤلاء المعلمين ، سيكون لديهم ثقة بأنفسهم عالية . ومن المحتمل أن يكون ذلك كذلك. ولكن الثقة بالذات المبنية على أداء المرء أو معرفته ، قد تتحول إلى نوع من الإحساس بالذات التى لا تخطئ والذى يحول دون نمو الذات معرفياً ومهارياً ... الخ ، وبدلاً من ترسيخ المعلم ثقة الطالب بنفسه أو اعتزازه لذاته فى الأداء أو التحصيل والإنجاز ، فإنه يجب على المعلم أن يرسخها فى قدرته على التحسين الأفضل لأدائه وإنجازه.

ولذلك ، إذا كان المعلمون يريدون الإرتقاء بنمو الطالب إلى ما هو أفضل فإن عليهم أن:

** ينقدوا أداء الطالب أو معرفته ، وأن لا ينقدوا الطالب نفسه.

** يمتدحوا الطالب ، لا أن يتوجهوا بالثناء والإطراء على أداء الطالب أو معرفته.

فضلاً على ذلك. فالمعلمون المهتمون بثقة الطلاب بذواتهم ، وتقديرهم لها ، عادة ما يوصفون بأنهم متعاطفون ، ولكنهم عندما يربطون الثقة بالنفس بمستوى الأداء أو الإنجاز ، فإنهم بذلك يحاولون تحديد أهداف يعتقدون أن الطلاب سيتمكنون من تحقيقها ، وبالتالى يحرزون ثقة بأنفسهم

وتقديراً لهم . وكل هذا من شأنه أن يضعف المدرسة من خلال خفض توقعات ما يمكن أن يقوم به الطلاب ، وبالتالى يصيب المدارس بضعف كفايتها. ومن الجدير بالذكر ، أن خفض هؤلاء المعلمين لتوقعات طلابهم ، ليس ناتجاً عن سوء نية ، أو تخطيط مسبق لإحداثه عن عمد ، وإنما هو صادر عنهم تلقائياً نتيجة أنهم يتبنون أهدافاً مسبقة ، ويتمتعون بتعاطف وجدانى مع طلابهم.

ونجد أنفسنا أما مشكلة ليس حلها فى أن نساعد المعلمين على أن يكون لديهم توقعات أعلى. ولا أن يرفعوا مستوياتهم المهنية ، وإنما الأهم من ذلك ، أن يتخلوا عن الأهداف كلية. بمعنى أن لا يكون لدى المعلمين تحديد مسبق للنواتج المتوقعة للطلاب. ولا مستويات محددة سلفا، وألا يكون لهم أى نوع من التوقع لأداء الطالب ، وبدلاً من أن يكون للمعلمين أهداف محددة ، فإنه يتعين عليهم أن يتبنوا خطة تعليمية مجدولة زمنياً "أجندة " ، وعندئذ تكون مهمة المعلم نوعاً من مساعدة الطلاب على أن يحرزوا تقدماً أفضل فى بعض المهارات، أو المجالات. ويجب على المعلمين أن يعنوا عناية خاصة بتحسين أداءات الطلاب ، بدلاً من البحث عن الأداء " الصحيح " . ومن النتائج المترتبة على التخلى عن الأهداف ، أن المعلمين لن يمايزو بعد ذلك بين الطلاب لصالح من يطلقون عليهم الأحسن والأكثر تفوقاً ، طالما ارتبط المعلمون بأهداف ، فإنهم فى الغالب سوف يتعاطفون أكثر مع الطلاب الذين يحققون تلك الأهداف بأقصى سرعة. ولكن إذا لم يكن لدى المعلمين أهداف ، وحصروا اهتمامهم فقط فى مساعدة الطلاب على تحسين أدائهم، فإنهم سيعتنون ، " بكل " الطلاب عناية عادلة، لأنه من هذا المنظور، منظور تحسين الأداء ، كل الطلاب متساوون. لأنهم جميعاً يمكنهم أن يحسنوا أداءهم دائماً وباستمرار.

ولقد تحدثت من قبل عن استعمال المدخل الناقد فى تعليم المهارات فماذا إذن عن تعليم المفهومات والتى تمثل بؤرة الاهتمام فى التاريخ والعلوم والأدب ؟ وكيف يمكن تفعيل المدخل الناقد فى تعليم هذه المفهوميات ؟

تعليم المفهوميات بغير أهداف:

اعتقد أن التحليل الذى قدمته سابقاً عن نشأة وتطور المهارات ، يمكن أن ينسحب على بقية أنواع المعرفة الأخرى ، متضمنا بالطبع المفهوميات ، وتلك المفاهيم تنتج عن التفكير والمفعم من داخلنا . وبمعنى أكثر تحديداً إن مفهوماتنا تنبثق من داخلنا ، إننا مولودون بها. أو أننا نكونها بأنفسنا من خلال الإجراءات وعمليات التعلم عن طريق المحاولة واستبعاد الأخطاء ، علاوة على أن هذه المعرفة لم تكن أبداً كاملة أو تامة ، ولذلك يمكننا دائماً تحسينها وتعديلها.

ومصطلح " المفاهيم " أو المفهومات ، كما أستخدمه هنا ، خاص فقط بالإنسان ، ذلك أن المفاهيم إن هى إلا نتاج التحدث واللغة البشريين ، والفهم المعبر عنه فى فكرة أو مفهوم ، ما هو إلا نظرية متضمنة فى اللغة سواء فى التحدث أو الكتابة أو الطباعة . وما كان لأفكار، أو مفاهيم ، أن توجد بدون اللغة. فعندما نقول إن حصاناً ، أو كلباً ، أو صقراً، أو قطاً ، أو أى نوع من أنواع الحيوانات قد فهم شيئاً ، فإن هذا لا يعنى أن الحيوان يمتلك نظرية متضمنة فى اللغة ، ولكن المقصود فقط ، هو أنه يمكن للحيوان أن يستجيب لإشارة معينة ، والإشارة تثير أو تطلق السلوك المتوقع ، وهذا يختلف تماماً عن سلوك الطفل الذى يفهم الجملة القائلة: " إن الكرة فوق المنضدة ". وقد يقول قائل: " إن الحصان أو القط، أو الكلب " يفهم. على أية حال ، فأنا لا أريد أن أجادل هنا فى معنى كلمة "يفهم" ، وإنما أريد

ببساطة أن أشير إلى ذلك الاختلاف الواضح بين المهارات أو المعرفة الحركية أو المهارية ، المتعلقة بـ " ميكانيكا " الجسم. وبين المفاهيم أو المعرفة الموضوعية. فالمعرفة الحركية ذاتية لأنها جزء من الكائن الحى ، ولكن المفاهيم " موضوعية " إذ من طبيعتها أنها منفصلة أو قابلة للانفصال عن الذات العارفة ، بمعنى آخر أنها يمكن أن توضع خارجها عندما يعبر عنها فى لغة – حديثاً ، أو كتابة.

وهكذا ، وكما أستخدم تعبير " الفهم " هنا ، فإن الطفل لا يمكنه أن يفهم الأشياء ، أو يدركها إدراكا علقيا ، إلا عندما يبدأ الكلام ، ذلك أن الفهم نظرية أو فرض تخمينى متضمن فى اللغة. وكما أكد " بياجيه " من خلال دراساته ، أن مفهومات الطفل الصغير دائماً ما تكون ناقصة ، وتنطوى على كثير من الخطأ ، ولكنها تتحسن مع مرور الوقت ، وتتطور إلى ما هو أفضل ، وتحدث هذه العملية – كما يقول " بياجيه " على مستويات تخضع لنظام ثابت ، وكما يرى علماء نظرية المعرفة التطورية ، أن مفهوماتنا تتحسن ، أو تتطور إلى ما هو أحسن من خلال إجراءات وعمليات المحاولة واستبعاد الخطأ المستمرة أيا كان معدلها ، وحينما نكشف عن الأخطاء فى " محاولة " للفهم ، وعندئذ يمكننا أن نعدل ونغير ذلك الفهم بواسطة التخلص من الخطأ.

ولما كانت مفهوماتنا عبارة عن نظريات أو تخمينات من ابتكارنا مثلها فى ذلك مثل مهاراتنا ، تنمو وتتطور من خلال عملية التعلم بالمحاولة واستبعاد الخطأ ، فإن ما يترتب على ذلك أن المعلمين يمكنهم أن يستخدموا هنا المدخل الناقد فى التعليم أيضاً ، وصولاً إلى تيسير نمو مفهومات الطلاب وتكويناتهم النظرية ، ومرة ثانية ، نقول ، إن المعلمين يمكنهم أن

يحققوا هذا إذا خلقوا لطلابهم بيئة مربية معلمة: بيئة حـرة تتيـح للطـلاب تفجير معرفتهم الراهنة . وبيئة مستجيبة تزود الطلاب بتغذية راجعة نـاقدة لتلك المعرفة. وثالثها بيئة مدعمة ومعززة تشجع الطلاب على التعديل مـن معرفتهم القائمة بالفعل. ومجمل القول: إن هذه البيئة المعلمة بكـل أبعادهـا ستتيح للطلاب أن يكشفوا عن المعرفة التى عندهم ، وفهمهم لها. وستساعدهم التغذية الراجعة الناقدة على أن يكشفوا عن جوانب القصور فى فهمهم القـائم بالفعل ، كما أن ما يتلقونه من تعزيز وتدعيم سيمكنهم مـن التعديـل فـى أفكارهم ومفهوماتهم على ضوء النواقص التى كشفوا عنها.

وتحقيقاً لمساعدة الطلاب على تحسين مفهوماتهم ، فإن المعلم الـذى يستخدم المدخل الناقد فى التعليم ، يبدأ بتقديم الموضـوع المعرفـى المـراد تدريسه ، أو أجزاء منه إلى الطلاب. ولنضرب لذلك مثالاً ، مـن التـاريخ والعلوم الطبيعية ، فسنجد أن المادة التعليمية هنا تتكـون مـن المفـهومات المقبولة من الخبراء فى المجال المعرفى المستقى منه موضـوع الدراسـة المقدم للطلاب. وهى فى الحقيقة تكويناتهم الفرضية والنظرية التى ابتدعوها. وعادة ما يقدم المعلم هذه المادة التعليمية إلى طلابه فى شكل محـاضرة ، أو حديث ، أو تقدم مكتوبة خطية ، أو مطبوعة فى كتاب. وهنا تصبح وظيفـة المادة العلمية " إرشادية وتوجيهية " تساعد الطلاب على تحسين مفهوماتـهم وأفكارهم. ولقد استغلت " ماريا مونتيسورى " المادة الإرشادية والتوجيهيـة فى تعليم الأطفال الصغار ، وأرى أن يعتبر المعلمون المحاضرات والكتـب بمثابة مواد إرشادية وتوجيهية ، وليست هدفاً فـى ذاتـها. وعندمـا ينظـر المعلمون إلى المواد التعليمية هذه النظرة ، فإن الكتـاب (أو المحـاضرة) يمكن أن يؤدى ثلاث وظائف هى:

(أ) أنه يحدد الخطة الموضوعية والزمنية للمعلم (الأجندة).

(ب) أنه يظهر مفهومات الطلاب.

(ج) أنه يوفر التغذية الراجعة الناقدة لأفكارهم ومفهوماتهم التى يعرفونها بالفعل.

وعندما أقول أن الكتاب (أو المحاضرة) تحدد جدول أعمال المعلم ، فإنما أعنى أنها تحدد أى المجالات المعرفية التى يجب أن نحسن عند الطلاب ، وإذا كان محتوى الكتاب أو المحاضرة يتكون من بعض المفهومات والتكوينات النظرية المقبولة والمتعارف عليها سواء فى مجال التاريخ ، أو العلوم الطبيعية ، فإن الطلاب -فى أى عمر أو مستوى تعليمى كانوا - لدى كل منهم مفهوماته أو تكويناته النظرية عن تلك المواد العلمية . مع افتراض أن مفهوماتهم هذه قد تكون ساذجة ، أولية تفتقر إلى الترابط والاتساق . وهنا يأتى دور خطة المعلم فى مساعدة الطلاب على تحسين فهمهم للمواد العلمية المستمدة من إنتاج الخبراء كما ذكرنا سابقاً . وهكذا نجد أن دور المعلمين لا ينحصر فى نقل مفهومات وتكوينات الخبراء النظرية إلى الطلاب ، بل يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد وأعمق ، بتقديمها إلى الطلاب عن طريق المحاضرة أو الكتاب.

وبالإضافة إلى تحديد " الأجندة " التعليمية ، فإن المحاضرة ، أو الكتاب يعد كل منهما وسيلة لبعث ما فى داخل الطالب من مفهومات إلى الوجود . ويحدث هذا عندما يستمع أى فرد إلى محاضرة ، أو يقرأ كتابا . حيث تبعث هذه الخبرة إلى الواقع أفكار من استمع إلى المحاضرة ، أو قرأ الكتاب كما فهمها فى داخله بناء على ما تضمنته المادة المسموعة أو المقروءة من اعتبارات فكرية وفى حدودها. وما دمنا جميعاً نبحث بطبيعتنا عن نظام معرفى ، فإن معظمنا عادة ما يتمثل ما يقدم من مادة علمية سواء

أكانت مكتوبة أم مسموعة ، إضافة إلى معارفنا الحاضرة . كما أننا – من ناحية أخرى – نتجاهل أو نلفظ ما لا نستطيع أن نتمثله من المعرفة المقدمة إلينا ، وبهذه الطريقة نحافظ على توازننا المعرفة. ومعظمنا ينمى توازنه المعرفى بقراءة الكتب والمقالات ، والصحف اليومية التى تقدم لنا أفكاراً ومواد معرفية شبيهة بأفكارنا ومفهوماتنا، أو أفكاراً لا تسبب فقدانا لتوازننا المعرفى، بل تعمل على تعزيز مفهوماتنا الحاضرة وتقويمها.

ولكن المعلمين الذين يستخدمون المدخل الناقد فى التعليم ، لا يريدون أن يقروا مفهومات طلابهم الراهنة ، وإنما يريدون تحسينها من خلال مساعدتهم على أن يكشفوا عن مواطن الخطأ فى مفهوماتهم الحاضرة ، ولذلك نجدهم يطلبون من تلاميذهم أن يركزوا على ما لا يوافقون عليه مما جاء فى المحاضرة ، أو الكتاب ويرون أنه خطأ وقع فيه المحاضر أو الكاتب ، ومن ثم يبرزوه ، وهنا يطلب المعلم الناقد من تلاميذه أن ينقدوا المفهومات التى قدمها المحاضر أو المؤلف نقداً مباشراً ، مصحوبا بالأدلة والبراهين والأمثلة التى تكشف عن الأخطاء التى تضمنتها المحاضرة . أو جاءت فى الكتاب . وهذا النقد الذى أبرزه الطلاب يكشف بطريق غير مباشر عن أفكارهم ومفاهيمهم كما أنه سيثير بطبيعة الحال المعلم والطلاب الآخرين . فيحاول المعلم والطلاب أن يقدموا نقداً مقابلا مدعما بالأدلة والأمثلة المضادة لتلك التى سبق أن قدمها الطلاب فى البداية. وهذا النقد ، والنقد المضاد له ، يخلق فى بعض الأحيان حواراً ناقداً ، ليس بين المعلم والطلاب فحسب ، بل بين الطلاب والمادة المعرفية المقدمة إليهم – سواء كانت كتاباً أو محاضرة – ويتولى المعلم هنا إدارة هذا الحوار ، ويتدخل فيه مفسراً ومطوراً لما قدمه الكتاب أو المحاضرة من مفهومات وأفكار. وأحياناً يدافع عنها. وأحياناً أخرى ، وخلال هذا الحوار الجدلى ، ربما يكون

من أكثر أدوار المعلم فعالية أن المعلم هنا يؤدى دور مدير الحوار والقاضى فى آن واحد.

وتتطلب استجابة المعلم لنقد الطلاب أن يرجع فى بعض الأحيان إلى ملحوظاته عن المادة العلمية المنقودة –محاضرة أو كتاباً – وإن كان يجب – على وجه العموم – أن يتجاوز المعلم فى قراءاته المادة العلمية المقدمة للتلاميذ ، فيرجع إلى مفهومات ونظريات أخرى تكون مقبولة فى المجال ، ليستطيع بذلك تقديم نقد مضاد لنقد الطلاب ، والوظيفة الناقدة للمعلم تتطلب منه أن يعرف الموضوع والمنطق الذى يقوم عليه ، إذ من المعروف أن لكل مجال معرفى منطقه الذى يعتمد عليه تماسك بنائه الداخلى. الأمر الذى من شأنه أن يجعله رافضاً لما يتناقض معه من مفهومات وأفكار.

وليس معنى هذا أن مفهومات المجال المعرفى الراهن ثابتة ولا تقبل التغيير ، بل إنها تقبل التعديل والتغيير عن طريق النقد فى المستقبل ، ذلك النقد الذى من وظيفته الكشف عما تتضمنه مفهومات المجال المعرفى الراهن من نقائص ومواطن قصور. إذا لا يوجد مجال معرفى من صنع البشر يتصف بالكمال والتمام . أو بمعنى آخر ، إنه لأمر طبيعى أن لا نستطيع نحن البشر أن نزعم بأننا قدمنا بناء نظريا يناسب كل الحقائق الكونية، من ثم فإن كل كيان معرفى ، وفى أى زمان ، ومهما كانت درجة تماسكه المنطقى ، لا يصمد أمام النقد بل يتراجع ليحل محله الجديد والأكثر منه تماسكا..وهكذا.

ونعود مرة ثانية إلى المعلم فنقول : إن الصيغة الجدلية الأكثر قوة والتى يمكن للمعلم الناقد أن يستعملها فى الحوار الجدلى بين تلاميذه هى:

(١) ق ← ك

(٢) – ك

(٣) – ق

حيث (ق) ترمز للنقد المقدم من الطلاب ، (ك) ترمز إل ما يترتب على (ق) ... ويعلن المعلم أنه إذا كان النقد الذى أبداه الطلاب صحيحاً (ق)، فإن (ك). تتبع: (ق ←ك)، أى أن ما ترتب عليه فهو صحيح بالتالى ، وعلى النقيض من ذلك ، إذا قدم المعلم حجة أن (ك) خطأ ، (ك–) ، فإن ما يترتب على ذلك أن (ق) تكون خطأ: (أى النتيجة هى – ق).

دعنا نفترض أن الطلاب قد افترضوا أن المسيحية قد أثرت فى فلسفة " ستويك[1] الاثينية القديمة ، وسنرمز لهذه المقولة بـ (ق). ويعلن المعلم أن ذلك يقتضى أن المسيحية قد ظهرت قبل تلك الفلسفة: (ق–ك). ولكن (ك) خطأ ، ذلك أن فلسفة " ستويك ظهرت قبل المسيحية (–ك). ومن ثم فإن (ق) خطأ: (–ق). وهذا يعنى أن المسيحية لم تؤثر فى فلسفة " ستويك " القديمة.

وليس هدف المهمة الناقدة للمعلم أن يغرى طلابه ، بأن المادة المعرفية – محاضرة أو كتاباً – تتضمن حقائق كاملة أو تامة ، وإنما مهمته أن يستخدم المادة المعرفية ليتحدى ، ويكتشف ، ويختبر أفكار ومفهومات الطلاب الراهنة ، ويستخدمها أيضاً لمساعدة الطلاب فى الكشف عن بعض أوجه القصور فى مفهوماتهم وأفكارهم.

وعلى المعلمين الذى يستخدمون المدخل الناقد أن يتأكدوا أن طلابهم يأخذون ما يقدم إليهم مأخذ الجد ، ويواجهون ما يقدم إليهم من المعرفة مواجهة ناقدة . والمسألة هنا ليست مسألة دافعية ، ولكنها بدلاً من ذلك

مسألة جذب للتلاميذ إلى إجـــراءات المدخـــل النـــاقد وقواعـــده وإغرائـــهم بممارسته. وعليهم أن يقدموا نقدهم للمادة المعرفـــــة شـــفهيا أو مكتوبـــا -؛ علاوة على ذلك، فعلى المعلم أن يأخذ نقد الطلاب مأخذ الجد أيضاً ، ويعيـــد صياغته ليجعله أكثر قوة بالقدر الممكن ، وليتأكد من أن الطلاب قد فـــهموه ، ثم يقدم هذا النقد لطلابه مرة ثانية ليحفز الآخرين الذين لـــم يقدمـــوا النقـــد السابق على أن يدفعوا بما يدور فى أذهانهم من نقد مضاد إلى ساحة الحـــوار الناقد ، حتى يستمر حواراً ثرياً متدفقاً ، ومحققاً نمو المعرفة عند الطلاب.

موازنة بين المعلم الحديث والمعلم الناقد:

أود فى البداية أن أعرض فى إيجاز المدخل الناقد: فأقول يعتمد هـــذا المدخل على نظرية المعرفة التطورية ، التى تقول إننا لا نســـتقبل المعرفـــة من خارجنا ، وإنما نبتدعها من خلال تعديل المعرفة التى عندنا مـــن قبـــل. ولا يحدث تعديل معرفتنا الموجودة إلا عندما نكشف عن مواطـــن القصـــور التى تنطوى عليها ، والتى لم نكن نعلم بها من قبل . وإذا حاز تفسير نمـــو المعرفة هذا قبولاً ... فإننى أرى أن يترجم المعلمون أدوارهم إلى تيسير مـــا من شأنه أن يساعد فى نمو معرفة طلابهم من عوامل ومحفزات.

ولا سبيل أمام المعلمين إلى ذلك ، إلا أن يخلقوا بيئات مربية حيـــث يستطيع الطلاب فيها أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم ، بيئات مربية يتمكن الطلاب فيها من تحسين معرفتهم ، وذلك بتعديلها وتنقيتها من خلال عمليـــة التعلـــم بالتجربة واستبعاد الخطأ. والبيئة المربية المعلمة لها ثلاثة أبعاد : يجـــب أن تكون " حرة " ، لكى يدرك الطلاب معرفتهم الراهنة طواعية . ويجـــب أن تكون " مستجيبة " وذلك بإتاحة تغذية راجعة نـــاقدة للطـــلاب . ويجـــب أن تكون بيئة " مدعمة " أى أن يحاول الطلاب مرة ثانية بعد ما تكشف التغذيـــة الراجعة الناقدة لهم مواطن القصور فى معرفتهم . وأكـــثر الأبعـــاد أهميـــة هنا ، هو بعد التغذية الراجعة الناقدة التى يتلقاها الطلاب ، ومن أجـــل هـــذا أطلقت عليه المدخل الناقد فى التعليم.

أما الطريقة المسماة بالحديثة فى التعليم . فإنها تتكون من " نقل المفهومات والأفكار أو المهارات الصحيحة إلى الطلاب ". وهنا يمثل المعلم سلطة ، فهو الذى يقدم المفهومات الصحيحة أو المهارات ، أياً كانت تلك المهارات: مهارة رسم ، أو غناء ، أو كتابة ، ودور المعلم الحديث هنا ، أن يبين للطلاب الطريقة " لأداء مهارة ما ، أو أن يقدم لهم قدراً من المفهومات والأفكار " الصحيحة ". والشكل الآتى يبين أوجه الاختلاف بين المدخل الحديث والمدخل الناقد فى التعليم:

جدول (١) يبين أوجه الاختلاف بين المدخل الحديث والمدخل الناقد

المهمة	المعلم الحديث ...	المعلم الناقد ...
(١) يقدم نماذج للطلاب	ويبين للطلاب الأداء الصحيح لهذه النماذج	يكشف عن المستوى الأدائى الكامن عند الطلاب
(٢) يتدخل لكى	يصوب للتلاميذ أخطاءهم	يساعد التلاميذ على اكتشاف الأخطاء فى أدائهم
(٣) يقدم الدعم للطلاب بحيث:	يتوافق مدى اقتراب أداء الطلاب من الأداء " الصحيح"	يكون الدعم غير معتمد على أداء الطلاب، ولكنه يكون دعماً غير مشروط باعتبار أن الطلاب أنفسهم قادرون على تحسين أدائهم
(٤) نتيجة لهذه العلاقة التفاعلية	يعدلون وينمذجون مهارتهم الحالية بمحاكاتهم الأداء "الصحيح"	يعدلون (يحسنون) مهارتهم الراهنة بالتخلص من أوجه القصور المكتشفة فى أدائهم

ولننظر أولاً كيف يعلم المعلم " الحديث " المهارات. يقدم المعلم أمـام التلاميذ نماذج للأداء الصحيح -مثل كيف يغنى ، كيف يرسم ، أيـا كـانت المهارة. ثم يقوم الطلاب بمحاكاة أداء المعلم ، أو تقديم صورة طبق الأصـل من أدائه للمهارة ، ويكررون المحاكاة حتى يصلوا إلى مستوى الأداء الـذى حدده المعلم على أنه الأداء الصحيح.

وتكشف المقارنة بين كل من الأسلوبيين فى التعليـم – كمـا بينـها الجدول السابق. أن كليهما يبدأ بتقديم قدر من المادة التعليمية إلى الطـلاب ، إما فى شكل محاضرة أو كتاب ، وأما بالنسبة للمدخل الحديث فى التعليـم ، فربما يحاول المعلم تهيئة الطلاب أو تحفيزهم لاستقبال المـادة التعليميـة ، وبعد تقديم المادة التعليمية ، يتدخل المعلم ، وإن كانت الغاية مختلفة فى كـل مدخل منهما . فالمدرس الحديث يتدخل تحقيقاً لغاية محددة ، هـى أن يفـهم الطلاب المادة التعليمية المقدمة إليهم. ونلاحظ ذلك من خلال تمسك الطـالب بها تمسكا صحيحاً ، ويستطيع أن يتذكرها ويحقق المعلم هذه الغايـة عـن طريق إجابته عن أسئلة الطلاب التى يوجهونها إليه من ناحية. وعن طريـق توجيهه الأسئلة إليهم من ناحية ثانية ، إضافة إلى أنه يوحى إليهم كيـف أن المادة المقدمة إليهم نافعة لهم ، ومن ثم يطلـب مـن الطـلاب أن يجـروا تطبيقاتهم لها. ومن الجلى أن الهدف هنا ، أن يتشرب الطـلاب مفـهومات وأفكار المعلم باعتبارها مفهومات وأفكار من صنعهم ، أو من " عندياتهم ".

أما بالنسبة للمدخل الناقد فى التدريس ، فليست هناك حاجـة لتهيئـة الطلاب أو تحفيزهم " لاستقبال " المادة التعليمية. ذلك أن هذا المدخل يـرى أن الطلاب لا يستقبلون المادة التعليمية ، وإنما هم يواجهونها ناقدين لـها ،

وبعد تقديم المادة التعليمية يتدخل المعلم بهدف بعث ما فى داخل الطلاب من نقد لهم ، ثم يحدث الحوار الناقد ما بين الطلاب والمادة التعليمية المقدمة إليهم. والغاية هنا هى استعمال المادة التعليمية لمساعدة الطلاب على تحسين معرفتهم.

وقبل أن نستطرد فى المزيد من مناقشة كلا المدخلين فى التعليم ، الأسلوب الحديث والأسلوب الناقد ، أود توضيح نقطة هامة ، هى أن المدخل الحديث فى التعليم لا ينفذ على الأقل كما خطط له. وعلى الرغم من أن المعلمين المحدثين يعتقدون أنهم يقومون بنقل المهارات والمفهومات والأفكار إلى التلاميذ ، إلا أنهم فى الواقع يشبهون المدرسين الذين يستخدمون الأسلوب الناقد فى التعليم فى أنهم يوفرون بيئة مربية ومعلمة للتلاميذ تتيح لهم أن يعلموا أنفسهم ، وذلك بتعديل معرفتهم من خلال اتباع إجراءات المحاولة واستبعاد الخطأ. والاختلاف بين كل من البيئتين ، أن البيئة التى ابتدعها معلمو " الحداثة " أكثر ضبطاً من البيئة التى ابتدعها المعلمون " الناقدون ". وفى مجال المهارات نجد أن معلمى الحداثة يتحكمون فى البيئة المعلمة تحكما يكاد يكون كاملاً، إذ إن كل محاولة أداء يؤديها الطالب لا تصل إلى المستوى الذى حدده المعلم من قبل للأداء الصحيح محكموم عليها بأنها خاطئة. أما فيما يتصل بالأفكار والمفهومات فلا نجد تحديداً مسبقاً للمستوى الصحيح . إذ الأمر فى هذه الحال متروك تحديده للمعلم. ويصير التلميذ فى مثل هذه البيئة مشدوداً إلى المعلم باعتباره السلطة التى تقرر ما هو صواب وما هو خطأ.

أما فى مدخل التعليم الناقد ، فنجد الأمر مختلفاً ، حيث لا سلطان للمعلم ، وإنما هو ناقد يساعد طلابه على الكشف عن الأخطاء ، والنواقص فى معرفتهم وفى أدائهم المهارة.

وتبدو النزعة السلطوية أكثر وضوحاً فى أسلوب التعليم الحديث فى مجال تعليم المفهومات والأفكار ، أو الجانب المعرفى ، حيث نجد المعلم يتجاهل مفهومات وأفكار الطلاب الموجودة عندهم بالفعل. ونتيجة لهذا فالعملية التعليمية لا تجعل الطالب قادراً على تعديل أو تغيير مفهوماته وأفكاره الخاصة به. وبدلاً من ذلك يجد نفسه قد خلق -ببساطة- مجموعة أخرى من المفهومات والأفكار يرضى بها المعلم ، أو ليجتاز بها الاختبار. ومثل هذه المعرفة ، أو المفهومات والأفكار لا تصبح جزءاً من معرفة الطالب. بل عادة ما تختفى بعد انتهاء الاختبار.

وأما فى مدخل التعليم الناقد ، فنجد الأمر على النقيض من ذلك ، حيث يملك الطالب معرفته ، ويعمل جاهداً على تعديلها وتغييرها.

ومن الواضح ، أن مدخل التعليم الناقد الذى من خصائصه أن يركز اهتمامه على معرفة الطالب الخاصة به ، إنما بذلك يساعده على تحسين " تلك " المعرفة ، وتصير المادة التعليمية وسيطاً لتحقيق ذلك التحسين . وهكذا نجد أن " التعليم الحقيقى " يحدث من خلال مدخل التعليم الناقد ، ذلك انه أتساقاً مع عملية المحاولة واستبعاد الخطأ التى يتحقق من خلالها نمو المعرفة.

مشكلة الدافعية:

ولا يرجع تفضيل مدخل التعليم الناقد على مدخل التعليم الحديث إلى أنه متسق مع كيفية نمو المعرفة فحسب ، بل لأنه يمكن أن يتغلب على المشكلات المرتبطة دائماً بمدخل التعليم الحديث فى التدريس ، ومن تلك المشكلات مشكلة الدافعية ، فالمعلمون الذين يستخدمون مدخل التدريس

الناقد لا يواجهون مشكلة الدافعية ، ذلك أنهم لا يسعون إلى أن يتعلم الطالب معرفة ما محددة مسبقاً ، ولا يحاولون أن يجعلوا التلاميذ يستقبلون ، ويقبلون ما يقدمونه إليهم. وما لم تكن هناك معرفة مستقلة يريد المعلم الناقد من التلاميذ أن يتعلموها ، فليس ثمة ضرورة لإثارة دافعيتهم وتحفيزهم ، ذلك أنه فى حجرة الدراسة التى يتخذ المعلم فيها مدخل التعليم الناقد لتعليم الطلاب ، يكون الاهتمام منصباً -أساساً- على مساعدة الطلاب على تحسين معرفتهم الموجودة عندهم. وسيمارس الطلاب تحسينهم لمعرفتهم عندما يكتشفون بأنفسهم أوجه قصورها ونواقصها ، لأنهم مزودون بجهاز داخلى يحذرهم من فقدان التوازن ، شأنهم فى ذلك شأن جميع الكائنات الحية ، وعندما يكتشفون أن هناك قصوراً فيما اعتقدوا أنه معرفة كافية ، فإنهم فى هذه الحال يدركون بخبرتهم أنهم قد فقدوا توازنهم المعرفى. وإذا كانت البيئة المربية بيئة مدعمة بشكل كاف ، فإن فقدان التوازن هذا سوف لا يجعلهم قلقين ، ولا متوترين ، بل إن البيئة المدعمة ستقودهم -بدلاً من تلك- إلى تعديل وتحسين معرفتهم.

مشكلة مقاومة الطلاب التعلم:

تواجه هذه المشكلة المعلمين الذين يتبعون المدخل الحديث فى التدريس ، ومن مظاهر هذه المشكلة ، فشل الطلاب فى التعلم ، أو رفضهم له ، أو شكواهم منه. أما أسلوب التعليم الناقد فإنه يستطيع التخلص من هذه المشكلة ، لأن المعلمين الذين يستخدمونه لا يفرضون على الطلاب المعرفة ، ولا يكرهونهم على تقبلها ، ولا يغرونهم بتعليمها. وإن كان من الممكن أن يقاوم الطلاب النقد ، وربما يرفضون أن يعرفوا أن معرفتهم تعانى ضعفاً وقصوراً فى كفايتها. وعندما يحدث ذلك ، فإنه يجب على المعلم ألا يؤكد هذه الناحية ، وإنما جدير به أن يعمل على توفير بيئة معلمة أكثر تدعيماً وتعزيزاً لهؤلاء الطلاب... والنقد فيها يصبح أقل إثارة لتوترهم. ومن ثم تنخفض مقاومتهم له.

مشكلة تتابع المادة التعليمية:

تواجه هذه المشكلة مدخل التعليم الحديث ... بينما يتحاشاها مدخل التعليم الناقد ، والسبب فى أنها مشكلة يواجهها مدخل التعليم الحديث أنه يفترض أن الطلاب يتلقون المعرفة من " خارجهم "، ويرى معلمو هذا الاتجاه أن نمو المعرفة ليس إلا نتاج تراكم الأفكار والمفهومات الصحيحة ، أو الأداءات الصحيحة المتتابعة للمهارات. ومن هنا يصبح اختيار نقطة البدء فى التعليم نقطة حاسمة لمعلمى المهارات والمفهومات والأفكار من أصحاب الاتجاه الحديث. وعلى سبيل المثال ، نجد أن معلمى القراءة والكتابة فى الاتجاه الحديث ، فى حيرة من قضية تعليم القراءة والكتابة ، من أين يبدأون ؟ هل من الأفضل أن يعلموا التلاميذ من أسفل إلى أعلى؟ (أى من الحروف، ثم الجمل ، ثم الفقرات) ، أو من أعلى إلى أسفل؟ (أى يبدأون بالمقرر باعتباره كلا كاملاً ، ثم يتناولونه باعتباره أجزاء ، كل جزء فى سياقه) . ويجب على معلمى الاتجاه الحديث أن يكونوا واعين بأن التلاميذ لا يقعون فى الخطأ مع البداية الحقيقية وفى الواقع ، إن بعض المعلمين قد عبروا عن رغبتهم فى أن يخلصوا طلابهم من المعرفة الخاطئة التى تمتلئ بها أدمغتهم ، وتتيح هذه الرغبة للمعلمين أن يضعوا قواعد صارمة تكفل بناء معرفة المعلمين ، وبخاصة أولئك الأكثر تمركزاً حول الطالب أو من يطلق عليهم التقدميون ، نجدهم مهتمين أيضاً بنقطة البداية الصحيحة فى تعليم الفرد ، إلا أنهم يحددونها بحاجات ، وأهداف ، وخبرات ، ومشكلات الطلاب. ويزعمون أن المعلم إذا بدأ بهذا التحديد ، أى باهتمامات أو حاجات التلاميذ ، فإنه سيضع بهذه البداية أساساً صلباً لنمو المعرفة.

وبالإضافة إلى البدء بأسس صلبة –سواء كانت تلك الأسس " أساسيات " المادة الدراسية ، أو اهتمامات وحاجات الطلاب ، فإن المعلمين المحدثين يركزون انتباههم الشديد على تسلسل وتتابع مفردات المادة الدراسية المقدمة إلى التلاميذ. ويتبعون خطوطاً عريضة مثل البدء من السهل إلى المعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد. ويزعمون أن مثل هذا التسلسل يجعل التلاميذ أكثر أستعداداً لتقبل ما يقدمه المعلم إليهم من مادة دراسية.

أما بالنسبة للمدخل الناقد ، فإن المعلم الذى يتبعه ، يعرف أنه ليست هناك مادة دراسية مستقرة على أساس صلب ، ذلك أن المعرفة ليست بناء يحتاج إلى أساس ليثبته ، بل هى أقرب كثيراً إلى ما يشبه الكائن الحى ، تسعى إلى التكيف والتلاؤم مع البيئة، بمعنى أن المعرفة عند معلم المدخل الناقد، تكوينات فرضية ، وما دامت هى كذلك فلا أسس ثابتة لها ، ومن ثم فلا توجد مشكلة فيما يتصل بالبحث عن نقطة بدء صحيحة ، ولا توجد مشكلة فى اتباع التسلسل والتتابع " الصحيح " للمادة الدراسية ، فنمو المعرفة يشبه تطور الأحياء المختلفة فى هذا الوجود ، الذى لا يحدث إلا من خلال عملية المحاولة والتخلص من الخطأ. ويعتمد حدوث النمو أو التطور على عملية الكشف عن مواطن القصور ، ومع استخدام الأسلوب الناقد فى التدريس ، يمكن للمعلم أن يبدأ تدريس المهارات أو الأفكار من أى مكان ، شريطة أن يؤدى ذلك إلى أن يتمكن الطالب من نقد معرفته الموجودة عنده بالفعل ، ويكشف عن مواطن القصور والعمل على التقليل منها. ونود أن نذكر القارئ مرة ثانية أن المعلم يتخذ من المدخل الناقد أسلوباً ، ليس لديه أهداف محددة ، وإنما وضع لعمله " خطة عمل تربوية تعليمية " ، أى خطة

موضوعية زمنية ، يستطيع بها أن يساعد الطالب على تحسين مـــهارات أو أفكار محددة . فالمعلم لا يستطيع أن يعرف مبدئياً الأفكـــار ، أو مســتويات الأداء الموجودة عند الطـــلاب ، ذلــك أن هــذه الأفكــار والمفــهومات ، ومستويات أداء المهارة هى ما يجب على المعلم أن يبعثها من داخلهم إلـــى الممارسة ، ثم تنقد وصولاً إلى تعديلها ، وتحسينها . ولما لم يكـــن المعلــم يعرف مسبقاً الجانب الذى سيركز عليه النقد ، فإنه ليس من الممكن وضـــع خطة لتسلسل نمو معرفة الطلاب ، وتتابعها.

المدخل الناقد والنمو المستمر:

وعلاوة على ذلك فإن المدخل الحديث فى تعليم كل من المفـــهومات والأفكار والمهارات ، كان مدخلاً فعالاً ، ولقد ذكرت من قبـــل أن المدخـــل الحديث فى التعليم يكون فعالاً بقدر ما يكون متسقاً مـــع حركـــات (آليـــات) النمو ، أى التعلم من خلال عملية المحاولة واستبعاد الخطأ. وعلى أية حـــال فقد أظهرت دراسة "هوارد جاردنر"عن التربيـــة الصينيـــة[٢]، أن المدخـــل الحديث فى التعليم لم يوفر النمو المستمر عند المتعلـــم ســـواء فـــى مجـــال المهارات أو المفهومات والأفكار ، وذلك لسببين:

أما السبب الأول: ففى مجال المهارات ، يحدد المعلمـــون الأهـــداف الخاصة بأداء المهارات ، وقد تضمنت هذه الأهداف تحديداً مسبقاً " لســـقف " نمو مهارات ، وربما هناك حالات استثنائية تجاوزت هـــذه الأهـــداف وذاك " السقف "، وإن كان معظم الطلاب لن يستطيعوا ذلك ما دام التدريس وفقـــاً للأسلوب الحديث، يترك التلاميذ ، وعندهم اقتناع بأنهم قد أتقنوا الكتابـــة أو الرسم ، أو الغناء ، أو أى مهارة كانت لمجرد أنهم حققوا أهداف الأداء الذى سبق تحديده ، والأمر نفسه يقال عن تعليم المفهومات والأفكار ، إذ الملاحـــظ

أن مدخل التعليم الحديث لا يشجع النمو المستمر أيضاً ، حيث يحدد المعلم مسبقاً المفهومات والأفكار الصحيحة ، ويعتقد الطلاب أنهم قد حصلوا المفهومات " الصحيحة " للمادة التعليمية لأنهم أحرزوا ما سبق تحديده لتلك لمعلومات من قبل المعلم.

أما السبب الثانى الذى يجعل المدخل الحديث فى التعليم يحول دون حدوث النمو المستمر : أنه لا يشجع ظهور النقد الذاتى عند الطلاب ، وكما سبق أن ذكرت عدة مرات ، إن مفتاح النمو المعرفى هو النقد ، ومعنى هذا أنه يجب أن يصير التلاميذ ناقدين لأداءاتهم وأفكارهم ، وفى الوقت ذاته يظلون واثقين بقدراتهم وإمكاناتهم على أن يكون "أداؤهم أفضل" من ذى قبل ما داموا فى نمو مستمر . ولكن أسلوب التعليم الحديث يشجع الطلاب على أن تكون أبصارهم مشدودة نحو السلطة التعليمية ، أملاً فى أن تعلن أن أداءهم "صحيح" ومطابق للمعايير الموضوعة مسبقاً لأداء المهارة الصحيحة ، أو أن أفكارهم ومفهوماتهم صحيحة ، وذلك بدلاً من أن يشجع هذا الأسلوب الحديث فى التعليم الطلاب ليكونوا لأنفسهم ناقدين ، وباحثين لمزيد من النمو المهارى والمعرفى ، جعل النزعه السلطوية هى المسيطرة عليه ، ومن المعروف أن هذه النزعة دائماً تعرقل عملية النمو المعرفى والمهارى.

وليس ثمة علاج للنزعة السلطوية إلا فى قبول الخطأ الإنسانى ، فإذا قبل البشر أن الخطأ جزء من طبيعتهم ، فإنهم سيتحققون أنه لن تكون لديهم معرفة تامة ولا كاملة أبداً . وهذا يعنى أنه ليست هناك نماذج لمهارات تامة يمكن للتلاميذ أن يقلدوها أو يحاكوها ، كما أنه ليست هناك أفكار مطلقة الصحة يجب أن يتمسك بها التلاميذ عندما يحصلونها. وكذلك إذا قبل المعلمون إمكانية أنهم يخطئون باعتبار أنهم بشر ، فسوف لا يمكنهم أبداً أن

يصححوا أداء تلميذ لمهارة ما ، ولا أن يقولوا لتلميذ أنه قد فهم المادة التعليمية فهما صحيحاً وفقاً لمعيار حددوه مسبقاً.

ويدافع بعض أنصار المدخل الحديث في التدريس عن وجهة نظرهم ، بأن هناك بعض الطرق " الصحيحة " لعمل بعض الأشياء ، وأن هناك مفهومات صحيحة لبعض الحقائق ، وأن المعلمين يجب عليهم أن يعلموا الطلاب ما هو صحيح ، مثل أن يعلموهم الطريقة الصحيحة للجمع ، والطرح ، والضرب ، والطريقة الصحيحة في تهجي ونطق الحروف ... وهكذا ، وعلاوة على ذلك ، على المعلمين أن يعلموا الطلاب الأفكار والمفهومات الصحيحة المتعلقة بالماضى ، بالتاريخ (لقد كان " جورج واشنجتون " الرئيس الأول للولايات المتحدة الأمريكية). والمفهومات الصحيحة عن العالم الذى نعيش فيه (أن الكواكب تدور حول الشمس فى مدارات محددة).

نعم إننى أجيب هنا موافقا على أن يقدم المعلمون للطلاب مهاراتنا وأفكارنا العامة والمتعارف عليها ، ولكن لا تقدم إليهم على أنها المهارات الصحيحة والأفكار ، الصائبة "، فتاريخ الرياضيات ، واللغة - تهجياً وحديثا-، وكذلك تاريخ العلوم ، يبين لنا أن أساليب أدائنا فى حياتنا ، وكذلك أفكارنا المتعارف عليها ، قد اعتراها التطور عبر الزمن، وستستمر تتطور بالطريقة نفسها التى يحدث بها التطور خلال عملية المحاولة والتخلص من الأخطاء ، وهكذا نجد أن مهاراتنا المعتادة ليست كاملة ، وكذلك أفكارنا ومفهوماتنا ، إنها تنطوى على مواطن قصور ، ونواقص ، حتى وإن كنا لا نستطيع فى وقتنا الحاضر ان نكتشف جوانب القصور والنقص. إنها ليست تامة ولا كاملة ، لأنها من إبداعنا نحن البشر حيث الخطأ جزء من طبيعتنا.

ولذلك ، فعندما يقدم المعلمون الناقدون مهاراتنا وأفكارنا ومفهوماتنا المتعارف عليها إلى التلاميذ، لا يطلبون منهم أن يقبلوا هذه المعرفة

ويجعلوها معرفتهم المملوكة لهم، وإنما يقدموها لهم باعتبارها " مادة تعليمية Didactic Material " تساعد على تحسين معرفتهم الموجودة عندهم بالفعل.

المدرسون التقدميون:

وبعد أن قارنت بين المدخل الناقد ، والمدخل الحديث فى التعليم ، أعتقد أنه آن الأوان لعقد الموازنة بين المدخل الناقد والمدخل التقدمى فى التعليم. إن المدخل التقدمى -كما أفهمه- لا يبدأ بتقديم المادة التعليمية إلى الطلاب ، ولا بأداء المهارة أمامهم نموذجاً يحتذى به ، وإنما يبدأ بمشكلة ليكتشفها الطالب. ومن الممكن أيضاً أن يستخدم المعلم الذى يدرس وفقاً للمدخل الناقد هذه الاستراتيجية ، ذلك أن تقديم المشكله للطلاب طريقة ذكية لبعث معرفتهم الموجودة عندهم.

إلا أن المدرسين التقدميين لا يهتمون باستخراج معرفة الطلاب الموجودة فى داخلهم وبعثها إلى الوجود ، وإنما هم يريدون بدلاً من ذلك أن يكتشف التلاميذ أفكاراً ومهارات جديدة.

والمعلم التقدمى ، عندما يتدخل فى الموقف التعليمى ، لا يتدخل هادفاً إلى مساعدة التلاميذ على الكشف عن مواطن الضعف أو النواقص فى معرفتهم كما هى الحال فى أسلوب التعليم الناقد ، ولا يتدخل بهدف تصحيح أخطائهم ، كما فى حالة معلمى الأسلوب الحديث ، وإنما يتدخل المعلم التقدمى ، ليكون مرشداً يساعدهم على اكتشاف حل للمشكلة التى أمامهم.

صحيح أن المعلمين التقدميين يساندون طلابهم ، إلا أن هذه المساندة متصلة بالحلول التى يقدمونها للمشكلات التى تواجههم ، وبعض المعلمين التقدميين يمدحون فقط الطلاب الذين يقدمون حلولاً صحيحة ، تعزيزاً لهم ،

بينما يوجد معلمون تقدميون آخرون يقبلون حلول المشكلات التي يقدمها الطلاب - سواء كانت صحيحة أو خاطئة - ويمدحونهم على ما قدموا.

ومع أن أنصار التربية التقدمية يعلنون أنها تختلف اختلافاً جذرياً عن الأسلوب الحديث فى التدريس ، إلا أن كليهما يبدوان شيئاً واحداً من وجهة نظر المدخل الناقد فى التعليم ، لأنهما يؤمنان بأن المعرفة تأتى من خارج الذات العارفة.

والذين يستخدمون المدخل التقدمي فى التعليم ، يلحون على التعلم " الحقيقى "، ويريدون للمعرفة التى يكتسبها الطالب ، أن يمسك بها ولا يفرط فيها ، ومفتاح ذلك أن المعرفة التى يكتشفها الطلاب هى التى ستثبت ... ولمساعدة التلاميذ على اكتشاف هذه المعرفة ، فإنه يجب على المعلم أن يضع أمام الطلاب ثلاثة أنواع من المشكلات: مشكلات تتصل بخبراتهم الماضية ، ومشكلات مرتبطة بخبراتهم الحاضرة ، ومشكلات تستشرف الخبرات المستقبلية. إن تقديم مشكلات للطلاب يجدون فيها هدفاً وملاءمة واتصالاً ، ومغزى وقيمة تثرى خبراتهم وفى الوقت نفسه، يقود الطلاب إلى اكتشاف أن المعرفة التى سبق أن حددها المعلمون من الأهمية بمكان أن يعرفوها...، إن هذا الأمر يتجاوز حدود المعقول. ولذلك ، فإننا نجد -فى الحقيقة- عدداً من المربين التقدميين - ومنهم على سبيل المثال " كارل روجرز"- قد تخلوا عن مبدأ تحديد المعلم مسبقاً لما يجب أن يتعلمه التلاميذ من المعرفة. وبناء على ما ذهب إليه "روجرز"، فإنه عندما يتيح المعلمون للطلاب حرية التعلم ، بمعنى حرية الاكتشاف ، فإن التعلم الحقيقى سيحدث فى الواقع ، والمعرفة التى أحرزها الطالب من خلال التعلم الحقيقى " سيتمسك بها "، ولا يفرط فيها.

جدول (٢) ويوضح الموازنة بين المدخل التقدمي والمدخل الناقد في التعلم

المهمة	المدرس التقدمى	المدرس الناقد
(١) يقدم المشكلات إلى التلاميذ لكى...	يشجع الطلاب على الاكتشاف	يكشف الطلاب ما يعرفونه فعلاً
(٢) يتدخل لكى	يعطى الطلاب إرشادات ومقترحات مباشرة وغير مباشرة ليساعدهم على اكتشاف حلول للمشكلات المقدمة لهم	يساعد الطلاب على الكشف عن الأخطاء ومواطن القصور فى معرفتهم الفعلية
(٣) يقدم إلى الطلاب من خلال تعامله معهم التعزيز والتدعيم	عن طريق ثنائه على الحلول التى قدموها للمشكلات	عن طريق اعتبارهم وسطاء مؤهلين للتحسين
(٤) إذا كان تعامل المعلم مع طلابه ناجحاً فإنهم..	يكتشفون المعرفة	يحسنون من معرفتهم المتوفرة فعلاً عندهم

وإذا كان تحليلى السابق لنمو المعرفة صحيحاً ، فسيكون التعلم الحق ، والتمسك بالمعرفة الناتجة عنه ، هو محصلة تعديل وتنقية المعرفة الموجودة فى الذات العارفة من قبل ، وأننا لا نستقبل المعرفة من الخارج ، ويعنى هذا أننا لا ولن نستطيع اكتشافها ، ولذلك وعلى الرغم مما يفعله التقدميون ، فإنهم مثل جميع المدرسين ، يوفرون فى حقيقة الأمر بيئة يمكن للتلاميذ من خلالها أن يحسنوا معرفتهم المملوكة لهم عن طريق عملية المحاولة والتخلص من الخطأ ، وبناء على تفسيرى هذا ، فإن وظيفة المشكلات التى يقدمها المعلمون التقدميون للطلاب ، لا تتجاوز استخراج معرفة التلاميذ الموجودة أصلاً فى ذواتهم ، ومساعدتهم على كشف بعض

نواقصها . وهذا هو الذى يؤدى إلى أن يعدل الطلاب معرفتـــهم الراهنـــة ، لا أن يكتشفوا معرفة جديدة عليهم. والعملية كما نرى لا تعدو أن تكون نوعاً من المحاولة وتجنب الأخطاء أو التخلص ومنها . وهنا يبرز سؤال هـــام ، هل يوفر الأسلوب التقدمى الظروف المواتيـــة لـــهذه العمليـــة . إن تقديـــم المشكلات إلى التلاميذ يمكن -كما رأينا- أن يعد تسهيلاً للمحاولة والتخلـص من الأخطاء ، لكن الركيزة الأساسية التى تقوم عليها البيئة المربية والمعلمـة -كما أوضحنا من قبل- أن توفر تغذية راجعة ناقدة تساعد الطلاب علـى أن يكتشفوا الأخطاء التى تنطوى عليها معرفتهم. ومـــا يقـابل هـذه التغذيـة الراجعة الناقدة التى تتوفر فى الأسلوب الناقد ، وما أطلق عليه " جون ديوى" فى الأسلوب التقدمى التعلم بأداء التجارب والخبرات[٢]، وكما رأى " ديوى "، فإن التعلم يحدث عندما تخضع حلول المشكلات التى توصل إليـها التلاميـذ للتجريب ، فالتجربة هى التى ستثبت أو لا تثبت الحل. والفـــرض هنـا أن المعرفة المثبتة هى التى تبدو حقيقة ومن ثم ستكتسب، وأنها سـتكون أكـثر قابلية للاكتساب إذا أثبتها الطلاب من خلال التجارب التى يجرونها بأنفسهم.

ويمكننا أن نلاحظ هنا أن التغذية الراجعـة فـى حجـرة الدراسـة التقدمية ، تغذية راجعة موجبة ، أى أنها تثبيت لمعرفـة التلاميـذ . ومـع التجربة يمكن أن تمد التلاميذ أيضاً بتغذية راجعة سـالبة ، إلا أن المربيـن والمعلمين التقدميين يفضلون التجارب التى تثبت وتؤكد الحلول المقترحـة ، وذلك بتوفير تغذية راجعة إيجابية وهكذا يقوى الاعتقاد فـى ذلـك الحـل ، وينظر إلى المعرفة التى على الطالب أن يتمسك بها ، على أنها تمثل جـزءاً أساسياً من مهمة المعلم. ويرى المعلمون أن التغذية الراجعة الإيجابية ستكفل استمرار معرفة التلاميذ ، وعن طريق خلق بيئات تعليمية يبدو التلاميذ فيـها أنهم يكتشفون المعرفة ، وحيث يؤدون تجارب تؤكد وتثبت تلـك المعرفـة

يقوى التقدميون اعتقاد التلاميذ فى تلك المعرفة، إلا أن هذا لا ييسر النمو المستمر ، بل هو فى الحقيقة يعرقل النمو.

وسيمثل هذا الاتهام للمربين التقدميين مفاجأة شديدة ، وهم الذين طالما أعلنوا أن الطلاب فى مدارسهم يتعلمون كيف يتعلمون. لقد قالوا مراراً وتكراراً ، إنهم يعلمون عن طريق حل المشكلات ، ولذلك فتلاميذهم يتعلمون كيف يقدمون حلولاً لما يواجههم من مشكلات . وهم يتبعون فى ذلك " ديوى " الذى أعلن أن البشر قد تقدموا وهم بمنأى عن طريقة المحاولة وحذف الخطأ. تلك العملية التى استخدمتها كل الكائنات الحية فى حل المشكلات التى واجهتها ؛ واستطرد قائلاً ، لقد طور البشر الطريقة العلمية ، طريقة التجريب . واتساقاً مع هذا فإن المربين التقدميين يطلبون من المدارس أن تصير معامل ، والطلاب فيها علماء بدائيون يتعلمون كيف يحلون المشكلات بالطريقة العلمية !!

إن هذه الأفكار التى يعلنها التقدميون قد جانبها الصواب ، فعلى الرغم من مزاعم "ديوى" ، فإن البشرية لم تتقدم بعيداً عن استخدام أسلوب المحاولة والتخلص من الخطأ فى حل المشكلات الذى استخدمته من قبل كل الكائنات الحية الأخرى فى مسيرة تطورها... ومن " الأميبا " إلى " أينشتين " تنمو المعرفة وفقاً للطريقة نفسها . والاختلاف ما بين "الأميبا وأينشتين" هو أن " الأميبا " تنفر من الخطأ ، بينما " أينشتين " يبحث واعياً عن أخطائه ليتخلص منها ، فهى التى تحسن معرفته ، بل ترقى بها إلى التقدم. إن " أينشتين " ناقد ، بينما " الأميبا " لا يمكنها أن تكون ناقدة ، لأنها لا تستطيع أن " تجابه " معرفتها ، لأنها جزء منها. " إن المعرفة القابلة للنقد ، هى فقط المعرفة الموضوعية ، وينبه " كارل بوبر" إلى ذلك مفصلا: " إن المعرفة الذاتية لا تصبح معرفة قابلة للنقد إلا إذا صارت معرفة

موضوعية ، ولا تصير موضوعية إلا إذا جعلنا فكرنا قولاً ، أو ما أبعد من ذلك ، إذا جعلناه مكتوباً ، أو نشرناه فى الناس مطبوعا(٣).

ولقد بين " بوبر " أيضاً أن العلماء لا يجرون التجارب هادفين بها إلى حل المشكلات ، وإنما يجرونها لاختبار مدى كفاءة الحلول المقترحة واحداً بعد الآخر فى حل المشكلات المطروحة . والحل الذى يجتاز الاختبار لا يعتبرونه حلاً مؤكداً. وتجاربنا "الناجحة" ما هى إلا مجرد بيان على أننا لم نكتشف بعد ما هو خطأ فى الحل. وعلى الرغم مما يعتقده المربون التقدميون ، إلا أننا لا نعرف كيف نحل المشكلات ، وإنما كل ما نملكه هو طريقة نتخلص بها من الحلول الخاطئة . أو التى يشوبها قصور أو نقص ، وما التجريب إلا أحد صيغ المدخل الناقد.

وإذا كانت المعرفة تنمو خلال عملية المحاولة واستبعاد الخطأ ، فإن المحاولات الرامية إلى تبرير المعرفة ، وتدعيم الالتزام بها - كما يحاول المربون التقدميون أن يفعلوا - سوف تمنع نمو المعرفة أو تقلل منه . ولكل ذلك فإن الفكرة القائلة بأنه يجب على المعلمين أن يعتمدوا على أن الطلاب لا يقبلون إلا المعرفة المسوغة بالأدلة ، فكرة لا أساس لها فى الفكر التربوى ... وسأحاول أن أكشف عن جذور هذه الفكرة وأصولها فى الباب التالى.

الهوامش والتعليقات:

١ - ماريا منتسورى (١٧٨٠-١٩٥٢م):

ولدت " ماريا منتسورى" عام ١٨٧٠م فى مدينة " شيرفال " بالقرب من روما . وهى أو إيطالية تعلمت الطب ونالات شهادته ، ثم درست التربية واهتمت بأطفال روما ، حققت " منتسورى " نجاحاً واضحاً فى إعداد معلمى الأطفال ضعاف العقول وغير الأسوياء ، وعنيت بتربية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة ، وابتكرت لذلك بيوت الأطفال حيث كان الأطفال يخضعون فيها لتربية كانت غريبة عن الربع الأول من القرن العشرين .

وكانت " ماريا منتسورى " تطبق المبدأ القائل : " ينبغى أن تتوافر فى بيئة الطفل وسائل التربية الذاتية ، وأن تكون هذه الوسائل شيقة قادرة على إثارة اهتمام الطفل ". ووفرت لتطبيق هذا المبدأ شروطاً التزمت بها فى بيوت الأطفال . للمزيد انظر:

- سعد مرسى أحمد ، تطور الفكر التربوى ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨١.
- عبد الله عبد الدايم ، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٨ (المترجم) .

٢ - لقد أوضح " كارول روجرز" فى سياق الحديث عن البيئة المربية فى المدرسة التقدمية، أن المعلمين ليس لديهم اهتمام بالتجريب - إلالماماً-، باعتباره جزءاً من العملية التعليمية. وحجرة الدراسة عند "روجرز" فى الواقع لانظامية إلى حد بعيد ، ذلك أنها تقدم للتلاميذ قليلاً من التغذية الراجعة السالبة أو لا تقدمها لهم على الإطلاق. ونتيجة لذلك -وكما شكا كثيرون- يظل التلاميذ فى مثل هذه البيئة يدورون حول معرفتهم، وهى لاتنمو. ومع هذا وللحق ، فإننا نجد أن معرفة التلاميذ الأحسن والأبرز ، ربما يتحقق لها النمو فى هذه البيئة. ولكن هذا النمو ليس راجعاً إلى ما يفعله المدرسون، وإنما هو راجع إلى أن الطلاب الأفضل والأبرز لديهم نزوع قوى لممارسة نشاط التجربة والتخلص من الأخطاء حتى فى غياب بيئة دراسية نظامية. إن تعامل هؤلاء الطلاب مع نشاط التعلم من خلال عملية المحاولة

والتخلص من الخطأ هو الذى جعلهم الأحسن والأبرز. والمدافعون عـــن مدخـــل " كارل روجرز " يظهرون شكواهم من أن البيئات النظامية مع الواقع تخضع الطلاب الأحسن لنظام صارم. ومن المحتمل أن يحدث هذا أحياناً ، ولكنه لا يعنى أن مدخـلى " روجرز " أفضل لهؤلاء الطلاب من المدخل الناقد فى التعليم ، وإنما يعنى ببساطه أن التغذية الراجعة الناقدة التى قدمت إليهم فى المدخل الناقد كان يجـــب أن تكـــون فردية. وفى الحقيقة ، ومن طبيعة المدخل أنه تفريدى منذ جعل المعلم يتدخل دائمـــاً ويوجه هذا التدخل إلى أخطاء كل طالب على حدة (المؤلف).

3 - Karl Popper, Objective Knowledge; (Oxford University Press, 1972), p.25.

الباب الثانى

ضد ما بعد الحداثة

الفصـــل الـــرابــــع

معرفة بغير تسويغ.

إن المعلمين الذين يحددون أهدافاً تعليمية تحديداً مسبقاً ، دائماً يتبنون نظرية عقلانية فى المعرفة لها مبرراتها أو مسوغاتها *. وطبقاً لهذه النظريـة ، فالعقلانية تعتمد على خاصية أساسية هى قبول تلك المعرفة فقط على أنـــها معرفة صحيحة. ذلك أن المعلمين ذوى الأهداف التعليمية المحددة ، يريــدون لطلابهم أن يتقبلوا المعرفة التى يقدمها المدرسون ، وعـــادة مـــا يحـــاولون تبرير ما يقدمون " بالبرهنة " على أنـــه صحيـــح ، ويســتميلون الطـــلاب ويقنعونهم بأن هذه المعرفة صحيحة باستخدام ألفاظ مثل " أثبتت التجارب " ، و "كشفت النتائج عن" ، و "أدت تلك الأسباب إلى..."، و "اتفقـــت الشـــهادات على...".

وعلاوة على ذلك ، فإن هؤلاء المعلمين يحاولون أن يحملوا تلاميذهم على أن يوافقوا على هذه النظرية العقلانية المبررة والمســـوغة . وتحقيقـــاً لذلك فانهم يسألون طلابهم باستمرار: " كيف تعرف"؟ وبوضعهم هذا الســؤال أمام طلابهم، يظهرون إخلاصهم وتفانيهم فـــى تعليـــم طلابـــهم أن يكونـــوا عقلانيين: يعلمونهم القضايا التى يمكن تسويغها ، وأن يرفضوا كـــل مـــا لا يمكنهم تبريره أو تسويغه ، وإذا أردت أن تكون عقلانياً ، فعليـــك ألا تقبـــل سوى القضايا المسوغة ؛ أى تلك التى تبدو صحيحة أو حقيقية.

ومع ذلك يبقى تسويغ المعرفة أمراً صعباً ، بل مستحيلاً.

ويدرك هذا كثير من المعلمين ، ويعانون منه معاناة شـــديدة عندمـــا يواجهون بطلاب ذوى كفاية ذهنية عالية ، ويوجهون أسئلة حادة لمعلميـــهم

مثل: "كيف تأتى" لك " أن تعرف هذه المعرفة " ؟. وليس مهما نوع الإجابة التى يجيب بها المعلم عن هذا السؤال تسويغاً وتبريراً ، ويستطيع السائل أن يطور هذا السؤال ، وكما قلنا يستمر تتابع الأسئلة ، وليس مهماً ما يقدم عنها من إجابة...ومع استمرار التساؤلات تستمر محاولات التسويغ والتبرير ، تلك المحاولات التى يمكن أن تفضى إلى تراجع لا نهاية له. ويبدو جلياً أنه يستحيل منطقياً تسويغ المعرفة(١).

والسؤال الآن كيف الهروب من هذا التراجع اللانهائى؟ إن السبيل الوحيد للهروب من هذا يتمثل فى التخلى عن نظرية العقلانية التى تصر على أن نقبل فقط القضايا التى يمكن تسويغها أو تبريرها. وهذا ما يفعله – فى الحقيقة – بعض مدرسى الحداثة ويغلقون باب التراجع اللانهائى باستشهادهم بمرجعية معرفية مثل: " مرجعية الخبراء" (كل علماء المجال متفقون على أن هذه النتيجة صحيحة) أ, مرجعية التجربة العلمية (لقد أثبتت التجارب العلمية صحة هذا الفرض) أو "الخبرة الحسية": (إذا نظرت بعناية واهتمام ، فستدرك أن هذه القضية صائبة " أو مرجعية سلطوية " (أنا المعلم وما أقوله هو الصحيح).

وعندما يفعل المعلمون ذلك ، فانهم يقيمون نوعاً من السلطة المرجعية على أنها معصومة من الخطأ . ومن خلال هذه الحيلة ، يهربون من التراجع اللانهائى ، ولكنه بطريقة واحدة فقط هى قبول قضية أو ادعاء غير مسوغ أو مبرر. وهكذا نجدهم بهروبهم من التراجع اللانهائى يناقضون نظرية العقلنة التى تقول بأننا ينبغى أن نقبل فقط القضايا المسوغة. وقولهم بأن المرجعية النهائية لها السلطة الكاملة ليس قولاً مبرراً فى حد ذاته ، وأكثر من ذلك فإن اللجوء إلى مرجعية نهائية (غير مسوغة)

يحول التربية إلى نشاط تسلطى، وهذا يعنى أنه علـــى الطـــلاب أن يقبلـــوا القضية على أنها صحيحة ، لأن نوعاً من المرجعيه (أيا مـــا تكـــون تلـــك المرجعية) يقول إنها صحيحة . ومن الممكن أن يقال الكثير عـــن النزعـــة السلطوية فى التربية ، وربما أخطر ما يقال من نقد هنا ، أن السلطوية فـــى التعليم تحول دون نمو المعرفة . ذلك أن أى معرفة تسوغ أو تبرر بســـلطة عصمة البشر من الخطأ ، لا يمكن أن تنقد ، ومن ثم لا يمكـــن تحســـينها ، ولا تطويرها.

ولكن ليس كل المدرسين يقبلون النزعة السلطوية ويلجـــأون إليـــها إذ ظهر فى السنوات القليلة الماضية بعض المدرسين – والذين سأطلق عليهم – " مدرسو ما بعد الحداثة "– اتخذوا أسساً مختلفة لتسويغ المعرفة ، مدعمـــة بحركة فلسفية ، وحاولوا أن يسوغوا المعرفة فى الوقـــت الـــذى يتحاشـــون التراجع النهائى والتناقض.

اتجه معظم الفلاسفة فى النصف الثانى من القرن العشرين إلى القول بأن المعرفة والتى أسميها هنا المفهومات أو النظريات ، لا يمكن أن تســـوغ على أنها صواب ، أو على الأقل على أنها صواب مطلق، وبدأ كثـــير مـــن الفلاسفة فى الخمسينيات يتبعون العمـــل الأخـــير مـــن أعمـــال " لودفيـــج فتجنشتين Wittgenstien " متخلين عن الحقيقة المثاليـــة واســـتبدالوا بـــها البحث عن المعنى . وقالوا إن المعرفة ذات الدلالة والمعنى كـــانت معرفـــة مفيدة ، فمثلاً قيل إن معنى رمز ، وكلمة ، وجملة ، وفقرة ، ونص ، يعتمـــد على الطريقة التى تستخدم بها اللغة. ولما كانت جماعات مختلفـــة تســـتخدم اللغة استخدامات مختلفة ، أو يتلاعبون باللغة ، فإن معنى جملة ما ، يصبـــح مرهونا بسياق الحديث. ومع أنهم تخلوا عن فكرة الحقيقة ، ورضخوا لمفهوم أن المعنى يكمن فى السياق ، فإن هؤلاء الفلاسفة مازالوا متمسكين باعتقادهم بضرورة تسويغ المعرفة . ولكن المعرفة المسوغة الآن ، كـــانت ببســـاطة

معرفة لها معنى عند بعض الجماعات . لقد كان التعبير المسوغ هو ذلك الذى استخدم متفقاً مع قواعد اللغة التى تستخدمها جماعة معينة ، ويكفى لتبرير تعبير ما ، أن يشرح معناه لجماعة بعينها ، وطبعاً لم تكن القضية مسوغة على أنها صواب ، بل كانت مسوغة على أنها أمر مؤكد ، وفى هذا الصدد يقول " فتجنشتين " فى أحد كتبه :

٤٤٥- ولكننى إذا قلت: " إن لى يدين " ، ماذا أستطيع أن أضيفه إلى هذا القول لأدلل على مصداقية ذلك على الأكثر إن هذه هى طبيعة الأمور ؟ فى الغالب يمكن إضافة: فى الظروف العادية.

٤٤٦- ولكن لماذا " أنا " على يقين بأن هذه هى يدى . ألا تستند لعبة اللغة بأسرها إلى هذا النوع من اليقينية ؟

أو أليس هذا " اليقين " مسلماً به من قبل فى لعبة اللغة ؟ وبكلمات أخرى ، لنفرض أن إنساناً نتيجة لحقيقة أنه لم يمارس لعبة اللغة ، أو أنه أداها خطأ ، فإنه لن يتعرف على الأشياء بصوره يقينية .

٤٧٧- قارن هذا مع مسألة فى الحساب (الضرب) ١٢ × ١٢ = ١٤٤. تجد أننا لم نقل هنا أيضا " ربما " تساوى ١٤٤ ، ذلك لأن هذه النتيجة الرياضية تعتمد - على عدم خطأنا فى العد أو الحساب ، وعلى حواسنا التى لا تخدعنا ونحن نحسب . ان كلتا النتيجتين ، الرياضية والفيزيقية على المستوى نفسه من اليقينية.

وما أريد قوله أن اللعبة الفيزيقية (فى المثال " اليدان") يقينية تماماً مثل الرياضية. ولكن هذا القول يمكن أن يثير اللبس وسوء الفهم ، وملاحظتى هذه ملاحظة منطقية وليست نفسية.

٤٧٨- وأود القول " إذا كان المرء لا تثير دهشته حقيقة أن النتائج الرياضية ، (مثل جدول الضرب) يقينية مطلقة ، فلماذا يندهش الإنسان عندما نسوق مقولة:

" هذه هى يدى " مساوية للنتيجة الرياضية " ؟[٢]

إن الأساس الذى تعتمد عليه اليقينية المعرفية هو لعبة اللغة نفسها ، أى تعتمد على نظام اللغة الذى يستعمله المجتمع اللغوى ، ومن ثم فإن التسويغ واقع أساساً فى داخل النسق اللغوى (أى المجتمع اللغوى). وقد لا يكون هناك تبرير عقلى للنظام نفسه ، أو كما عبر عن ذلك " نورمان مالكوم Norman Malcolm " أحد أتباع " فتجنشتين Wittgenstien " بطريقة أفضل إذ قال: " لقد علمنا-أو كنا نستوعب الأنساق والمنظومات بما تنطوى عليه من شكوك نحن أثرناها .. تدرس لنا السياقات التى تثير الشكوك فيها... ونحن ننمو داخل إطار نتقبله بثقة تامة دون تساؤل ولكن هذا القبول لم يكن نتيجة التفكير[٣].

ولقد نتج عن هذا المدخل الفلسفى فى التبرير أو التسويغ انقسام المعرفة إلى أقسام شتى غير متكاملة ، وصار لكل قسم منها مجتمعه اللغوى الخاص به والذى أصبح يمثل دائرة مغلقة بدرجة أو أخرى ، وكما كتب " فتجنشتين " العبارة : " نحن متأكدون منها " ، لا تعنى أن كل فرد متأكد أو متيقن منها ، إلا أن الأمر يختلف فى حالة انتمائنا إلى جماعة يربط بينها العلم والتعليم[٤]. وبناء على ذلك فإن معنى العبارة عند المتخصص فى علم الأحياء ، ليس هو معناها عند عالم التاريخ ، أو ربما يكون لها معنى مختلف. إن المعرفة المسوغة تتلاءم مع كل مجتمع لغوى ، ولكن إذا كان ذلك كذلك ، فإن المعرفة المسوغة يجب أن تكون نسبية فى الزمان كما فى المكان. ذلك لأنه ليس فقط أن علماء الأحياء قدموا مفهومات مبررة عن العالم " مختلفة " عن تلك المفهومات التى قبلها علماء التاريخ ، ولكن علماء الأحياء فى القرن التاسع عشر، سوغوا أفكاراً مغايرة لتلك الأفكار المبررة

والتى قدمها علماء الأحياء فى القرن العشرين. ولما كـان هـؤلاء العلمـاء ينتمون إلى مجتمعات تختلف فى الزمان فإن معانى المصطلحات والقضايـا التى يتحدثون عنها هى معان نسبية ترتبط بكل مجتمع.

ولقد ظهر هذا المدخل الجديد ، مدخل ما بعد الحداثة فـى تسـويغ المعرفة ، فى مجال علم الاجتماع ، وبخاصة علم اجتماع المعرفـة ، كمـا ظهر فى الفلسفة أيضاً . ولقد نشر هذه الفكرة كـل مـن : " بيـتر بـيرجر Berger, Perter " وتوماس لوكمان Luckman, Thomas " فى كتابـهما الهام " البناء الاجتماعى للحقيقه The Social Construction of Reality " بقولهما : إن الجماعات أو المجتمعات هى التى تبنى أو تكون الحقيقـة أى معرفتها عن الحقيقة... ، ويقولون إنه لا توجد حقيقـه ليسـت مـن صنـع الإنسان . وبلغة "فتجنشتين" إن علم اجتماع المعرفة يجعـل كـل المعرفـة نسبية ".

وكذلك ظهر مدخل ما بعد الحداثة لتبرير المعرفة فى مجالات علميـة أخرى فهاذا "توماس كون Thomas Kuhn "(٥)*. الذى بذل جهداً كبيراً فـى إنتشار هذا المدخل فى تاريخ العلوم مستخدماً مصطلح " النموذج الإرشـادى Paradigm " ليفسر به كيف أن معرفة الماضى العلمية يمكـن أن تكـون مغايرة وغير متفقة مع معرفة الحاضر. وطبقاً لما ذهب إليه " كـون " فـإن العلماء لا يفهون الكون إلا من خلال النموذج السـائد فـى العصـر الـذى يعيشونه ، ولا يحل النموذج الجديد مكان النموذج القديم إلا إذا ظهر كثير من الخلل فى النموذج القديم ، ولذلـك ، فليسـت أفكـار ونظريـات العلمـاء المعاصرين المبررة علمياً أفضل من تلك التى أنجزها علماء الماضى ، وإنما هى مختلفة عنها فحسب.

إن النسبية المعرفية هى لب اتجاه ما بعد الحداثة ، ولذلك فإذا نبذ أمرؤ البحث عن المعرفة الحقة، واستبدل به البحث عن معنى كامل للمعرفة ، فإنه سيجد أن المعرفة نسبية، ذلك أن المعانى تختلف اختلافاً كبيراً نظراً لاختلاف لغة الخطاب من مجتمع لآخر.

ولكن إذا كانت المعرفة كلها نسبية ، فسوف لا يكون من الممكن أن يوجد شئ يسمى نمو المعرفة . وهذه هى النتيجة التى تفضى إليها نزعة ما بعد الحداثة ، والتى عبر عنها معلمو العلوم الإنسانية والاجتماعية ، وبعض مدرسى العلوم الطبيعية الذين يعتنقون هذه النزعة. وهكذا نجد أن المدرسين الذين ينتمون إلى اتجاه ما بعد الحداثة لا يمكنهم أن يتصوروا أن يكون التعليم نمواً للمعرفة . ولذلك نجدهم يطوعون تلاميذهم لتعلم لعبة اللغة الخاصة بمجال أو أكثر من المجالات الأكاديمية ، إنهم يعلمون تلاميذهم كيف يستخدم خبراء كل مجال أكاديمى لغته الخاصة به . ولقد وضح هذا الأمر كل من " نيل بوستمان Postman Neil, وتشارلز فينجارتنر Weingartner , Charles على النحو التالى: "بداية وقبل كل شئ ، نحن فى موقف يفرض علينا أن نفهم أن كل ما تعودنا على تسميته "معرفه" تقريباً ما هو إلا لغة . ومن هنا فإن مفتاح فهم " موضوع ما هو فهم لغته نفسها . إن المجال العلمى طريقة من طرائق المعرفة ، وأن ما يعرف لا يمكن أن ينفصل عن الرموز (أو الكلمات) التى صيغت بها هذه المعرفة. خذ مثلاً علم الأحياء ما هو ؟ إنه ليس أكثر من كلمات ، فإذا حذفت كل الكلمات التى يتداولها علماء الأحياء من اللغة ، فلن يكون عندئذ " علم أحياء " إلا إذا اخترعت كلمات جديدة . وفى هذه الحال سيكون لدينا علم أحياء جديد. والأمر نفسه ينسحب على بقية المجالات الأكاديمية. فالتاريخ. أو الفلك أو الطبيعة أو الكيمياء إذا لم تكن تعرف معنى كلمات أو لغة التاريخ أو الفلك أو الطبيعة ، أو الكيمياء ... الخ . فإنك لن تستطيع أن تعرف أيا من هذه العلوم سواء أكان تاريخاً أو فلكاً أو غير ذلك من العلوم[٦] ...

لماذا يجب على التلاميذ أن يقبلوا تطويعهم ثقافياً لألعاب لغة الخبراء وبخاصة إذا كانت لعبة اللغة لا تعالج الحقيقة ؟ والإجابة الوحيدة التى يستطيع أن يقدمها معلمو ما بعد الحداثة ، أننا جميعاً نلعب دائماً أدواراً : المدرس يلعب دور التعليم ، والتلميذ يؤدى دور المتعلم ، ويلعب الخبراء لعبات علم الأحياء والتاريخ ، أو أيا ما يكون من المجالات التى تعملون بها. إن لعبة المدرس هنا تتمثل فى التطبيع الاجتماعى والثقافى للتلاميذ للعبات الخبراء وتتكون لعبة التلاميذ من تعلم لغات الخبراء التى تنتهى دوماً بعبارة " وهو المطلوب ".

ويكشف التحليل العميق للتربية عند معظم معلمى اتجاه ما بعد الحداثة أن الوصف يحل عندهم محل الشرح : اقبلها أو ارفضها ، وهذا يعنى أن التعليم أصبح عندهم نشاطاً سياسياً ، أى أن أولئك الذين يملكون النفوذ والسلطان يفرضون ألعاب اللغة على أولئك الذين لا يملكون شيئاً . وهذا هو ما معنى التربية والتعليم عندهم.

ولقد برز مدخل بديل للتربية قدمه بعض المعلمين من أنصار اتجاه ما بعد الحداثة، (أو من يمكن أن يكونوا طليعة أنصار اتجاه وراء - ما بعد الحداثة) عوضاً عن ذلك الذى كان يهدف إلى تطبيع التلاميذ وتطويعهم لمجتمعات لغوية معينة ، ولقد عزم هؤلاء المربون على أن يعرضوا الطريقة التى أسست ودعمت بها جماعات مختلفة - وبخاصة الرجال البيض الأوروبييون ، وغير الأوروبيين ، وذلك عن طريق تطبيعهم وتطويعهم لألعاب لغة القاهرين ، أو للنظم والبنى الاجتماعية والسياسية الاقتصادية القهرية التى انشأوها.. ولقد أراد هؤلاء المربون من طليعة أنصار اتجاه " وراء ما بعد الحداثة " أن يزيلوا الأقنعة التى طمست حقيقة موضوعات التاريخ والأدب والعلوم الاجتماعية ، وحتى العلوم الطبيعية فى المدارس

التقليدية ، وهم بذلك يساعدون الطلاب على أن يدركوا من خلال " المواد التعليمية التقليدية كيف استعمل " القاهرون " هذه المواد التعليمية فى قهر كلى من النساء والسود وغير الأوروبيين على السواء. وحملهم على تقبل هذا القهر ، وذلك بإعلامهم أن المعرفة التى تدرس لهم معرفة مسوغة . ويريد معلمو مدخل " وراء – ما بعد الحداثة " فى التربية أن يجعلوا تلاميذهم واعين بأن التربية ليست إلا نشاطاً سياسياً ، يطبع الناس ويطوعهم لمجتمع لغوى معين. علاوة على ذلك ، فإنه من خلال هذا الأسلوب يمكن أن يحمل التلاميذ على أن يفهموا أن برامج المواد التعليمية التقليدية التى وضعها قادة لغة المجتمع اللغوى المسيطر من البيض الأوروبيين ، يجب أن تدمر تماماً ، ويحل محلها برامج تعليمية جديدة تعبر عن الجماعات المقهورة والمضطهدة من النساء ، والسود وغير الأوروبيين ، لتعيد إليهم كينونتهم وقوتهم.

ولقد حاولت فى هذا العرض – شديد الإيجاز لتاريخ المعرفة فى النصف الأخير من القرن العشرين ، أن أبين نتائج محاولات تبرير أو تسويغ المعرفة ، على أن نضع فى الاعتبار ثلاثة التحفظات الآتية:

أولاً : أنه من الأهمية أن نعلم أنه من المستحيل أن يتم تبرير أو تسويغ المعرفة بغير اللجوء إلى سلطة معينة (غير مبررة) هى التى أدت إلى تخلى أصحاب اتجاه ما بعد الحداثة عن استعمال المعرفة الحقه ، وأحلوا مكانها البحث عن المعرفة تامة المعنى. ولما كانوا قد شغلوا بالمعنى على حساب الحقيقة ، فإن المعرفة "المبررة" صارت "معرفة يقينية " ، بمعنى أن المعرفة صيغت فى عبارة شاع استعمالها من قبل مجتمع لغوى معين . وهكذا ، أصبح التعبير المقدم معرفة مبررة إذا كان له معنى عند جماعة معينة . وهذا أمر من شأنه أن يجعل المعرفة كلها نسبية.

ثانياً : إن المعلمين الذين يتبنون مفهوم ما بعد الحداثه للمعرفة المسوغة ، ينظرون إلى التربية باعتبارها عملية يكتسب فيها ومن خلالها الطلاب المعرفة المسوغة ، حيث يعنى هذا أن المعلمين يطوعون طلابهم لألعاب اللغة التى وضعها خبراء فى مختلف مجالات المواد التعليمية.

ثالثاً : وأما المعلمون الذين يمثلون المجموعة الأخيرة ، فهم الذين قد أخذوا على عاتقهم تعرية المضمون الذى تضمنته التربية التقليدية ، وهو ما لم يستطع الكشف عنه أصحاب اتجاه ما بعد الحداثة . ولقد وصل معلمو المجموعة الأخيرة ، أو من أطلقت عليهم معلمى " وراء – ما بعد الحداثة " إلى نتيجة مؤداها أن أى محاولة لتعليم فرد ما ، أى نوع من أنواع المعرفة ، هى نوع من ممارسة ضغط سياسى على المتعلم . وبناء على ذلك فإن المعلمين يرون أن دورهم يتمثل فى أن يجعلوا الطلاب واعين بالطرق التى تقهر بها التربية السود ، والنساء ، وغير الأوروبيين، وذلك بأن تفرض على هؤلاء ألعاب لغة الرجل الأبيض الأوروبى ، كما يشجع معلمو " وراء – ما بعد الحداثه " الطلاب على مقاومة كل المحاولات الرامية إلى تربيتهم (قهرهم) مقاومة فعالة.

www.books4all.net

والرأى عندى أن هذه التطورات التى حدثت من كلا الفريقين ، فريق "ما بعد الحداثة " وفريق وراء بعد – ما بعد الحداثة " ، قد أصابت التعليم بالاضطراب الشديد ، الذى وصل إلى أزمة حادة ، لا يفيد معها حزن أو أسف على ما وصلت إليه تلك الأزمة ، وأساس هذه الأزمة هو السعى الحثيث فى البحث عن معرفة مبررة . إذ اعتقد مربو الحداثة اعتقاداً راسخاً ، أن نمو المعرفة لا يمكن تصوره إلا إذا كانت الحقيقة قائمة فى شكل

نموذج أو مثال- ويكتسب النمو مكوناته الرئيسة كلما اقترب أكثر من نموذج أو مثال الحقيقة . وظن أصحاب هذا الاتجاه ، أنه يمكننا أن نقترب من الحقيقة بتأسيسنا لها على "قاعدة صلبة من المعرفة." أى على أساس من المعرفة المسوغة باعتبارها " حقيقة ". ولكننا لا نستطيع أن نسوغ معرفة على أنها حقيقة كما كشفت عن ذلك حركة نقد التربية الحديثة ، وكل ما نستطيع أن نقوم به فقط تبريرها باعتبار أنها ذات معنى تام . وعلى أية حال ، فمنذ أن تخلى أنصار ما بعد الحداثة من المربين عن " الحقيقة " ، واستبدلوا بها المعنى ، فإنهم جعلوا بذلك نمو المعرفة مستحيلاً . وإذا كانت المعرفة المسوغة لها معنى عند مجتمع لغوى معين ، كما أوضح ذلك أصحاب اتجاه ما بعد الحداثة ، فإن ذلك يعنى أن المعرفة نسبيه ، وأن نمو المعرفة لا يمكن أن يحدث.

والسبيل إلى تجاوز هذه الأزمة ، والخروج منها ، يتمثل فى التوقف عن كل محاولات تسويغ أو تبرير المعرفة ، والمحافظة على " مثال الحقيقة ". وهذا الحل هو الذى اقترحه " كارل بوبر ".

وبناء على " نظرية المعرفة التطورية " عند " كارل بوبر "، فإن معرفتنا كلها من المهارات والأفكار والمفهومات ، معرفة تعتمد على تكوينات أو تخمينات فرضية نحن صنعناها. ومع أننا لا نستطيع أن نثبت أن معرفتنا هذه ، معرفة حقه ، أو كاملة ، فإننا نستطيع عن طريق النقد أن نكشف عن أوجه قصورها ونقائصها وأخطائها ، ومن خلال عملية الكشف عن تلك النواقص والأخطاء والتخلص منها ، تنمو معرفتنا ، أى تتحرك - مقتربة - نحو الحقيقة. وفى إمكاننا أن نثبت ذلك بتوضيح أن تكويناتنا الفرضية الآن أفضل من سابقتها التى حدثت فى الماضى ، كما أنها تشتمل على النواقص التى اشتملت عليها تلك المعرفة القديمة. ومن الطبيعى أنه لا يمكن لتكويناتنا الفرضية أن تكون تامة أو كاملة ، مادمنا - بحكم طبيعتنا

البشرية – خطائين[٧]، وفى الوقت نفسه سيكشف عـــن طريـــق النقـــد مـــا تنطوى عليه تلك التكوينات الفرضية من أخطاء ، ونتخلص منـــها ، ولذلـــك فإن نمو المعرفة وتقدمها ليس أمراً ممكنا فحسب ، بل هـــو لا نـــهائى لأن جهلنا لا نهائى أيضاً.

إن المدخل الناقد للمعرفه الذى يقدمه " بوبر Popper " ليس أسلوباً تبريرياً ، وربما يكون هذا هو أكثر الأبعاد تعرضاً لسوء الفهم فى النظرية التطوريـــة للمعرفة عند " كارل بوبر ". وقد يرجع ذلك إلى أن معظم الفلاسفة ومن بينهم فلاسفة ما بعد الحداثة ، – وفى الحقيقة معهم معظـــم النـــاس – يـــرون أن المعرفة الحقيقية هى تلك المعرفة المسوغة أو المبررة ، والمثبتة صحتـــها ، والثابتة ، واليقينية. ولكن " بوبر " يرى أن المعرفة لا يمكن أن تبرر علـــى أنها حقيقة ، وهو يتفق هنا مع أنصار اتجاه ما بعد الحداثه. ويكاد يتفق معهم أيضاً فى أن المعرفة يمكن أن تبرر باعتبارها معنى بالرجوع إلـــى مجتمـــع لغوى معين ، وإن كان " بوبر " يرى أن هذا لا قيمة له ، مـــا دام لا يلقـــى ضوءاً على أهمية مشكلة نمو المعرفة . وفى الحقيقة ، إن الاهتمام بـــالمعنى يقذف بهذه القضية – قضية المعرفـــة ونموهـــا – فـــى غيـــاهب الظـــلام والغموض ، وذلك بجعل المعرفة وثيقة الصلة بمجتمع لغوى معين.

وعند " بوبر " فإن المعرفة كلها تكوينات تخمينية أو فرضية ، وتظل دائماً كذلك. ومع أننا لا نستطيع تبريرها باعتبارها حقيقة ، إلا أننا لسنا فـــى حاجة إلى التخلى عن الحقيقة باعتبارها مثالاً منظما. ويستطرد قائلً: وبـــدلاً من ذلك، يجب أن نتخلى عن اليقينية. وهو يميز هنا تمييزاً واضحـــاً بيـــن الحقيقة ، واليقينية: المعرفة الحقيقية ، موضوعية ، بمعنى أنها تتواصل مـــع الحقائق ، فى وصف يناسب الحقـــائق. أمـــا اليقينيـــة ، فينـــدر أن تكـــون موضوعية ، وهى عادة لا تعدو أن تكون شعوراً قوياً بالثقة أو الاعتقـــاد .

وعندما نتخلى عن التبرير ، فإننا نتخلص من اليقنية التـــى ننســـجها حـــول معرفتنا ، لا من الحقيقة. (وعلى النقيض من ذلك نجد أنصار ما بعد الحداثة يتخلون عن الحقيقة ، يتمسكون باليقينية باعتبارها نموذجاً ومثالاً منظمــــاً). وهنا يقول " بوبر": " وهكذا ومع أننى أحاول أن أصل إلـــى الحقيقـــة ، ولا أعلم متى أجدها ، إلا أننى متمسك بالفكرة القديمة ... ، فكرة المطلـــق ، أو الحقيقة الموضوعية كنموذج أو مثال منظم . وربما كمثال أو نموذج لما هـــو ناقص بعد ذلك "(٨).

وما فعله " بوبر " هو أنه استبدل بالعقلنة المســـوغة ، العقلانيـــة ، الناقدة ، وصار النقد عنده بديلاً للتسويغ أو التبرير. وعندما ننقد النظريـــات ، أو الأفكار فإننا نحاول أن نكشف أن هـــذه النظريـــات أو الأفكـــار ليســـت صحيحة. ونظل نبحث دائماً عن المعرفة الحقيقة حتى وإن لـــم نســـتطع أن نقدم أسباباً تكشف أننا اكتشفنا المعرفة الحقيقية. وهنا نجد أن "بوبر" يقدم بدلاً من التسويغ ، أسباباً صادقة (إيجابية) لحقيقة النظرية ، ومـــع النقـــد تتوفـــر الأسباب الصحيحة ، أو الأسباب الناقدة فى مقابل كون النظرية حقيقية.

فضلاً على أن المعرفة –من منظار "بوبـــر"– لـــم تعـــد مجـــالات منفصلة ، ولا دوائر مغلقة ، كما فى المجتمعات اللغوية (التى أشرنا إليها من قبل) ، وإنما هناك وحدة المعرفة ، ذلك أن جميع مجـــالات المعرفـــة تنمـــو وتتحسن بطريقة واحدة ، ألا وهى الأسلوب التطورى القائم على المحاولـــة واستبعاد الخطأ.

وربما يرتاب البعض فى أن النزعة العقلية الناقدة قـــد تـــؤدى إلـــى المذهب الشكى ، لكن الأمر ليس كذلك ما دامت النزعة العقلية الناقدة تتيـــح لنا أن نفاضل بين نظرية وأخرى، ويعتمد التفضيل على مدى قدرة صمـــود النظرية أمام النقد منذ تعرضها له وحتى الآن ... إن الأسباب الناقدة لا تبرر النظرية ، إذ لا يوجد فى الحقيقة ما يجعلنا نفترض أن النظرية التى قـــاومت

النقد هى نظرية حقيقية ، لأنها أفضل من تلك التى لم تصمد أمام النقد. ومع أن الأسباب الناقدة لا يمكن أن تكون مسوغاً للنظرية ، إلا أنها يمكن أن تستخدم دفاعاً عن تفضيلنا لها. إن أسبابنا الناقدة ليست إلا تكوينات فرضية ، ولذلك يجب أن يكون عندنا الاستعداد لأن نتخلى عن نظريتنا التى فضلناها على غيرها ، إذا كانت الأسباب الناقدة الجديدة ضدها ، أو على الأقل نكون مستعدين لتجديد المناقشة الناقدة . وهنا يجب أن يكون واضحاً أن النقد لن يكون نهائيا. مادام لم يتعد كونه فروضاً أو تخمينات فرضية، ومن ثم فمجال النقد المضاد مفتوح دائماً ، ويجب أن يظل كذلك ، ويمكن أن يستمر الحوار الجدلى إلى ما لا نهاية ، ومن ثم فلن يكون هناك تقهقر بلا حدود ، ما دامت لا توجد حاجة إلى إثبات صحة النظرية أو تبريرها ووضع حسم نهائى للمناقشة ، وهذا هو لب الخلاف بين التبرير والنقد.

وعندما أدعو المعلمين إلى تبنى ما أطلقت عليه المدخل الناقد فى التربية ، فإننى أطلب منهم أن يتخلوا عن النزعة التبريرية ، لصالح النزعة الناقدة . فالمعلم الناقد يعلم أنه لا توجد معرفة يمكن تبريرها على أنها صحيحة ، وقدمها المعلم للتلاميذ مستقيا إياها من خبراء فى مجالات معرفية مختلفة . كل المعرفة تكوينات فرضية . ولذلك فعندما يقدم المعلمون الذين يتبنون المدخل الناقد ، نظريات الخبراء إلى التلاميذ ، فإنهم يقدمونها على أنها تكوينات فرضية ناقصة ، لأنها صادرة عن كائنات بشرية من طبيعتها أن تخطئ وسيواجهها التلاميذ ناقدين لها ، لا مسلمين بصحتها ، ولا متشربين لها ، وإنما يستخدمونها لكى تساعدهم فى نمو معرفتهم الذاتية الموجودة عندهم ، وهى معرفة خاصة بهم ، وذلك عن طريق الحوار الناقد.

ولا تظهر فى حجرة دراسة المدرس الناقد أسئلة مثل " كيف تعرف " ؟، وبدلاً من سؤال التلاميذ لتسويغ أو تبرير معرفتهم ، فإن المدرس الناقد ، يوفر بيئة مربية للتلاميذ يمكن فيها أن تنمو معرفتهم ، ويبعثوها من داخلهم حية ، وبهذا تصير معروفة ، ويتلقون تغذية راجعة لها ، ثم يعدلون منها على ضوء الكشف عن نواقصها ، وهكذا تنمو المعرفة البشرية.

الهوامش والتعليقات:

* ملحوظة : كذلك لا يمكن لمعلمى المهارات أن يبرروا صحة المهارات التى يدرسونها . ذلك أن كل المحاولات الرامية إلى تبرير صحة المهارات ، محاولات تكشف عن الخطأ الجسيم الناجم عن المنطق الخاطئ منذ البداية الذى ثبت عدد الأداءات التى يقرر عندها المعلم أن المهارة صحيحة.(المؤلف).

١ - نعم نتفق مع المؤلف فى أن البشر ليسوا معصومين من الخطأ ، ولكن يستثنى من ذلك الأنبياء الذين يستمدون معرفتهم الدينية من الوحى الإلهى. وهذه المعرفة الدينية التى جاء بها الوحى منزهة عن الخطأ البشرى ، لأنها من عند الله سبحانه وتعالى ..(المترجم).

2 - Lodwing Wittgenstien, On certainty (New York: Harper an Row, 1972), p. 58.

3 - Quoted in william W.Bartly III, Unfathomed knowledge, Unmeasured Wealth (Lasalle III: open court, 1990), p. 235.

4 - Wittgenstien, on Certainty, 289, p. 38.

٥ - ينكر " توماس كون " أنه من أنصار النسبية المعرفية ، وذلك منذ أن أعتقد أن هناك معايير تميز المعرفة العلمية من مثل ، دقة التنبؤ ، عدد المشكلات التى قدمت المعرفة العلمية حلولا لها ، السهولة والاتساق والتناغم مع النظريات الأخرى ، وهذه المعايير يمكن أن تستخدم لتأسيس بعض النظريات التى لم تستخدم هذه المعايير . ولكن هذه المعايير معايير نفعية لأنها لم تفعل شيئا فيما يتعلق بحقيقة النظريات . ويقول : " لأنه لا توجد نظرية أو طريقة مستقلة لبناء جملة مثل "الحقيقة موجودة هنا " ، إن فكرة المماثلة بين وجود النظرية ، وسببها " الحقيقى " فى الطبيعة تبدو الآن بالنسبة لى ضرباً من الوهم فى الأساس . (المؤلف).

5- Thomas kuhm: The structure of scientific Revolutions, 2d ed., enlarged (Chicago University of chicago, Press, 1970), p. 206.

6 - Postman and Weingartiner, Teaching as a subversive Activity (New York. Delacorte Press, 1969) p. 102.

٧ - لاحظ أن هذا لم يسق باعتباره " حقيقة : بل على أنه فرض ، ذلك أنه لا توجـــد طريقة لتبرير القول بأن البشر خطاءون . وأن الافتراض بأننا خطاؤون يمكـــن أن يدحض بعدم وجود الخطأ فى طبيعة البشر. (المؤلف).

8 - Karl Popper, Realism and Aim of Science (To towa, N.J.: Rowman and littlefieled, 1983), p. 26.

الفصــل الخامــس

ضد التطبيع الاجتماعى

لقد أصبح أمراً مألوفاً فى العصر الحديث النظر إلى التعليم باعتبـاره عملية تطبيع اجتماعى ، وإن لم تكن النظرة إليه دائماً كذلك. إذ لـم يظهـر لتعليم باعتباره بناء تربوياً مقترحاً لعامة الناس وكافتهم ، إلا فى أواخر القرن السادس عشر الميلادى. ولم تكن قبل ذلك ثمة حاجة ملحة إلى تعليم أولئـك الذين ينشأون ويعملون فى الزراعة وغيرها من الحرف الضرورية لاستمرار حياة المجتمع. وخلال العصر الإغريقى القديم ، كان التعليم مخصصاً لتزجية وقت فراغ القلة الذين يتولون قيادة المجتمع . وكان تعليمهم يعتمد – أساساً – على موروثهم الثقافى . فقد كـانوا يدرسـون نصـوص الثقافـة الغربيـة الكلاسيكية تلك النصوص التى تؤصل فيهم المعتقدات ، والأفكار ، والقيـم ، والمفاهيم ، والاتجاهات التى ستكون مرشداً وهادياً لهم فـى إدارة وتسـيير حركة الحياة.

أما فى العصر الحديث ، فقد كان لحركة الإصلاح البروتسـتانتى ، وظهور الدولة الحديثة خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر الميلاديين، الأثر الواضح فى توعية السلطات الدينية والسياسية بضرورة أن يتعلم الناس كافة ، إذ من خلال التعليم يتقبل الناس العقائد "الصحيحة " للدين ، والـولاء التام للسلطات السياسية . ولقد كان تعليم عامة الشعب مختلفاً عن التعليم الذى كان يقدم لصفوة المجتمع وقادته. إذ لا ضرورة فى تعليم العامة تعليماً يتيـح لهم التوغل فى التقاليد الثقافية؛ وإنما يكفيـهم أن يطبعـوا ليكونـوا رعايـا موالين لحكامهم، مخلصين لعقيدتهم الدينية، مؤدين واجباتـهم. ومثـل هـذا التعليم كانت غاياته ومراميه ونتائجه محددة مسبقاً.

ولقد ظل الغرب يقدم هذا النوع من التعليم للجماهير خلال القرنين الماضيين عن طريقين: الكنائس ، ثم المؤسسات التعليمية الحكومية. وأخذت بنية التعليم باعتباره عملية تطبيع وتطويع اجتماعى ، تترسخ وتنمو – خلال هذا الزمن – حتى صارت بحلول القرن العشرين أمراً معروفاً وشائعاً فى الحضارة الغربية.

وما التعليم الذى أطلقت عليه " التعليم الحديث "، إلا ذلك التعليم الذى اعتمد على الفكرة المحورية التى مؤداها أن التعليم فى حقيقته ليس إلا تطبيعاً اجتماعياً. ولقد قصرت حديثى فقط على جانب التطبيع العقلى من عملية التطبيع الاجتماعى فى ذلك التعليم حيث يحاول المعلمون أن يطبعوا الطلاب تطبيعاً ذهنياً كى يحملوهم على تقبل النظريات ، والأفكار ، والمثل المحددة مسبقاً ، علماً بأن فكرة أن يكون التعليم عملية تطبيع اجتماعى ، تنطوى على ما هو أكثر وأبعد من هذا . إذ إنها تشتمل على تطبيع وتطويع الطلاب لمؤسسات المجتمع وتنظيماته: السياسية ، والاجتماعية والاقتصادية. ولذلك فالتعليم الحديث كان دائماً عملية إعداد الطلاب لقبول وتمثل السياسات والممارسات والإجراءات القائمة فى المجتمع ، أى أنه عملية تسييس وتشكيل الأطفال وتنميطهم ، لينخرطوا فى حياة المجتمع القائم ، متكيفين مع نظمه السياسية والدينية والاقتصادية.

ومثل هذا النوع من التعليم لا يخفى طبيعته السلطوية ، وإن كان الذين وفروه وأمدوا به المجتمع ، وكذلك الذين انتظموا فيه ، لم يدركوا طبيعته السلطوية ، ذلك لأنهم كانوا يعتقدون أن التدابير والتنظيمات الاجتماعية والسياسية ، والاقتصادية القائمة ، كانت ملائمة ، وصحيحة ... دائماً. وفى ظل إيمانهم هذا كان كل فرد منهم يرى أن عملية التطبيع الاجتماعى للصغار هى بمثابة تعامل إنسانى فعال ، بمعنى أن التعليم أو التطبيع الاجتماعى من وجهة نظرهم ، كان يعد الناس ليعيشوا نوعاً من الحياة كما " يجب " أن تعاش.

وعلى الرغم من أنه كانت هناك جهود نقدية مبكرة ، مبعثرة هنا وهناك ، تنقد محاولة استغلال المدارس فى العناية بتطبيع الصغار وتطويعهم للمجتمع القائم، فإن مقاومة هذا النوع من التربية والتعليم مقاومة مباشرة ، لم تظهر إلا بظهور من أطلقت عليهم : "معلمو ما بعد الحداثة ". ولم يأت نقد التربية إلا بعد أن أصبح هؤلاء المربون مدركين إدراكاً واعياً أن المجتمع نفسه يفتقر إلى العدالة والمساواة . ولقد أشرت فى مواضع كثيرة إلى أن " التليفزيون " ساعد فى غضون الستينيات على ظهور وعى الناس – وبخاصة الشباب منهم – بالعلاقات غير العادلة فى أمريكا بين الأعراق ، والطبقات ، وبين الرجال والنساء[1] . ومع حلول السبعينيات ارتفعت أصوات الكثيرين من الناس بالشكوى من أن المجتمع الأمريكى محكوم ومسير بواسطة الرجال البيض من " الأنجلو ساكسون " فقط . وأن كل المنظمات والمؤسسات والتدابير السياسية والاجتماعية والاقتصادية القائمة فى المجتمع موجهة لخدمة مصالحهم. وبمجرد أن أتيح للناس أن يكونوا واعين بهذه العلاقات غير العادلة فى المجتمع الأمريكى ، بدا واضحاً لكثيرين من التربويين (أنصار أسلوب ما بعد الحداثة) أن المدارس استخدمت وسائط لإضفاء الشرعية على المجتمع القائم... ووسائط لإعداد الصغار ليتقبلوا تلك الأوضاع ويتكيفوا معها . وكذلك رأى أنصار ما بعد الحداثة أن المدارس تطبع الطلاب لمجتمع لا أخلاقى.

وبدلاً من أن يرفض أنصار ما بعد الحداثة من التربويين ، عملية التطبيع الاجتماعى كما تقوم بها المدارس ، قاموا – ببساطة – بتغيير أهدافها ، واستمرت المدارس تمارس دورها فى تطبيع التلاميذ... تحت سيطرة تربويى ما بعد الحداثة ، ولكنه تطبيع مختلف ، إذ ظهرت تربية وتعليم للنساء وظهر تعليم خاص بالأفارقة (الزنوج) ، وتعليم للمتحدثين

بلغتين ، وتعليم للمعوقين ، ولكل نوع من أنواع التعليم هذه ، برنامج خاص به ، وكل برنامج منها كان يهدف إلى إعادة القوة إلى الطلاب الذين أصابهم القهر عن طريق التعليم الذى تهيمن عليه ثقافة الرجال البيض ، إلا أن كل برنامج من هذه البرامج التعليمية شكل هؤلاء الطلاب ، وطبعهم اجتماعياً على نحو معين ومحدد سلفاً ، طبعهم اجتماعياً لا ليواجهوا المجتمع القائم ، ولكن لمجتمع لم يحدث بعد ، مجتمع " مثالى ".

ومما يؤخذ على النظر إلى التعليم باعتباره تطبيعاً اجتماعياً – سواء من وجهة نظر التربويين المحدثين ، أو أصحاب مذهب ما بعد الحداثة – ثلاثة مآخذ هى :

أولاً: أنه يتجاهل قابلية الإنسان –بحكم طبيعته– لأن يخطئ ، والذين يحاولون تطبيع الطلاب من خلال العملية المدرسية ، لديهم تصورهم الخاص عن ماهية المجتمع الطيب أو الصالح: فالتربويون من أصحاب المذهب الحديث ، يزعمون أن المجتمع الذى يحلمون به هو المجتمع الصالح ، وافتراض أنهم يعرفون ما هو المجتمع الصالح يعطيهم الحق فى تطبيع وتطويع الصغار لذلك المجتمع . ولكن واقع الأمر، أنه لا يوجد كائن بشرى من طبيعته أنه يخطئ ، يمكن أن يؤتى مثل هذه الحكمة ، ولا أحد منا يعرف ماهية المجتمع الصالح.

ثانياً : أن النظرة إلى التعليم باعتباره تطبيعاً اجتماعياً ، تتجاهل أن التعليم عملية تفاعلية نشطة بين الطالب ونظام التعليم بمعطياته المتنوعة ، أو هى علاقة تداخلية إن صح التعبير ، وليس التعليم مجرد وسيط يقدم مجموعة من القيم ، والمعتقدات والاتجاهات ، وأنماط السلوك ، التى تم تحديدها مسبقاً ، وعلى المعلمين أن يطوعوا الطلاب لها ، أو يشكلوهم وفقاً لها ، ويصبوهم فى قوالبها.

ثالثاً : أن هذه النظرة أو التصور للتعليم ، لا يهيئ أو يوفر الظروف المواتية والمناسبة لنمو المجتمع ، ونمو النظام السياسى ، أو نمو التدابير الاقتصادية ، وإذا نجح المربون والمعلمون من أصحاب المذهب الحديث فى تطبيع الطلاب وتطويعهم اجتماعياً ، فإنهم ببساطة شديدة قد دعموا بهذا وثبتوا الأوضاع الاجتماعية . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن المربين والمعلمين من أصحاب مذهب "ما بعد الحداثة " ، ولو نجحوا فى مشروعات التطبيع الاجتماعى للطلاب وفقاً لأحكامهم عن المجتمع الطيب أو الصالح ، فإن هذا من شأنه أن يدعم ويرسخ وضعاً اجتماعياً جديداً.

ولقد أثرت فى ثنايا هذا الكتاب ، أن النظرية " الداروينية " فى التطور ، يمكن أن تقدم لنا نظرية لنمو المعرفة ، هى نظرية المعرفة التطورية ، وهذه النظرية فى المعرفة ، يمكن أن تمدنا أيضاً بالأسس التى تتيح للمدرسين والمربين أن ييسروا لطلابهم نمو معرفتهم . وأود أن أقترح هنا أن النظرية الدراوينية فى التطور ، يمكن أن تقدم أيضاً نظرية للثقافة ، وتوفر للمعلمين ما يساعد على نمو ثقافة الطلاب.

إننا نحن معشر البشر لسنا مبدعين لمعرفتنا فحسب ، بل نحن الذين نبتكر ثقافتنا أيضاً ، أى نحن الذين ننشئ نظمنا السياسية ، والاجتماعية والاقتصادية . وكما أبدعنا معرفتنا ونحن معرضون لأن نخطئ فى ذلك ومن ثم فهى معرفة تنطوى على أوجه قصور، ونقائص ، فكذلك أيضاً نظمنا الاجتماعية والسياسية ، والاقتصادية تنطوى على جوانب فيها قصور ، أو أخطاء. وليس مهما كيف صممنا هذه النظم بعناية ، وليس مهما جودة صياغة سياساتها وأهدافها ، أو العمليات والممارسات التى

ابتدعناها ، وما سيكون لها من نتائج غير متوقعة. وبعضها سيكون تـأثيره مدمراً على بعض الناس ، ليس كل هذا مهما ، بل المهم أن نـدرك إدراكـاً واعياً أن ثقافتنا تختلف عن معرفتنا ، وأنها يمكن أن تكون أفضل ، وذلـك بتخفيض أوجه قصور كفاية نظمنا السياسية والاقتصادية والاجتماعية كمـا فعلنا ذلك فى الجوانب المعرفية . وكلاهما يحدث لهما النمو والتحسـين إذا اتبعنا مدخل المحاولة واستبعاد الأخطاء: إن الثقافة التى نبتدعها هى دائمـاً نوع من المحاولة ، ولا نحسنها إلا بالكشف عن جوانـب القصـور التـى تنطوى عليها ، ونتخلص منها ، خلال عملية النقد ، ولا نستطيع أن نحقـق ذلك إلا إذا كنا ناقدين لثقافتنا.

وهنا تتضح مهمة المعلمين الذين يريدون تحسين الثقافة . فـالواجب عليهم أن يعلموا طلابهم أن يكونوا ناقدين: مواطنيـن نـاقدين ، مسـتهلكين ناقدين ، صناعاً ناقدين ، أعضاء ناقدين فى الجماعة التى ينتمون إليها ، أيـا كانت الجماعة التى ينتمون إليها. بمعنى أن المدارس عليها أن تنتج نـاقدين مستعدين لتنفيذ مهمة التجديد المستمر للثقافة ، وعندهم استعداد للانضمام إلى الحوار الناقد من خلال الإجراءات التى تكفل للثقافة النمو ، وذلك باسـتخدام مدخل المحاولة واستبعاد الخطأ فى الواقع المعاش.

وبدلاً من محاولة تطبيع الصغار وتطويعهم اجتماعياً لقبـول النظـم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية الموجودة بالفعل ، والثناء عليها ، بدلاً من ذلك ، سيقوم المعلمون الناقدون بتشيجع الصغار على أن ينقدوا هذه النظـم ، وكذلك البدائل المقترحة لتحسين الأداء الاجتماعى والسياسى والاقتصـادى. وسيقابل هذا النقد ، نقد آخر له من المعلمين أو من طلاب آخرين فى حجـرة الدراسة، مكونين بذلك حواراً ناقداً. والحوار الناقد كما أفهمه، هـو تضـافر

جهود المشاركين في الكشف عن جوانب القصور والضعف ، والأخطاء التي تنطوى عليها أفكارهم ونظرياتهم. وليس الحوار الناقد مناظرة يحاول الفرد فيها أن يثبت أن فكرته هى الصحيحة. كما أنه ليس معركة فكرية يحاول أحد أطراف النقد أن يثبت من خلالها أن أفكار الآخر المعارضة له خطأ ، إن الحوار الناقد هو مجموعة من إجراءات المحاولة واستبعاد الخطأ كشفاً عن جوانب القصور ونقص الكفاية فى أفكار الفرد ونظرياته. وعندما تكون خطة الحوار الناقد مركزة على ما هو قائم أو على بديل مقترح من النظم السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية ، سيكون الناتج أو المردود فى هذه الحال، هو تحسين فهم المشاركين لهذه النظم ، وعلاوة على ذلك ، فإن المشاركين فى الحوار الناقد يولدون فى الناس الانفتاح على المشاركة فى الحوار المستمر والناقد لتلك المؤسسات والنظم الاجتماعية والسياسية الاقتصادية.

ويجب أن يكون المدرس هنا محايداً ، فلا يدافع عن النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الموجودة فعلاً ، ولا يتحدث باسم أى تغيير أو تعديل فيها. وتمثل المدرسة هنا وسيطاً ناقداً ، " الوسيط الناقد للمجتمع " ، أى أنها المكان الذى تتحاور فيه كل اتجاهات النقد ، وكل نقد يقابل بنقد آخر. ومثل هذا التعليم هو الذى يعد الناس ليعيشوا فى مجتمع مفتوح ، حيث كل تنظيماته مفتوحة أيضاً للنقد ، والنقد المستمر.

وأخشى ما أخشاه، أن مثل هذا التصور للمجتمع ربما يبدو لكثيرين تصوراً مثالياً، ويحاول الأكاديميون أن يضعوا تحسباتهم من وجهة نظرهم، لما يجب أن تكون عليه صورة المجتمع ووظيفته. ولذلك فإننى أبادر -مؤكدا- أن ما قدمته ليس مغايراً للطريقة التى "يعمل" بها مجتمعنا. وفى الواقع ، فإن " كل " الثقافات قد تطورت تدريجياً عن طريق خطوات

المحاولة واستبعاد الخطأ. إلا أن التخلص من الخطأ قد اتخذ خلال التاريخ مسارات قاسية ودموية ، فما أكثر المعارك والحروب والثورات التى حدثت. وتكمن عبقرية ثقافتنا فى تخطيطنا الواعى لمؤسساتنا التى تتيح وتيسر إحداث تعديلات وتغييرات -"سلمية"- لما تنطوى عليه تلك المؤسسات من نواقص ، وسياسات لا يحظى كثير من ممارساتها بالقبول . ولقد تطورت تنظيماتنا السياسية والاجتماعية والاقتصادية تدريجياً ، ومازالت تتطور عن طريق أسلوب المحاولة واستبعاد الخطأ سلمياً. ذلك أننا ننظر إلى تلك التدابير على أنها محاولات يمكننا أن نغيرها أو نعدل فيها ، عندما يكشف النقد العام أخطاءها وأوجه قصورها. ولا يوجد مثال أكثر " دراميه " إلا تلك التغيرات التى حدثت فى أواخر نصف القرن الحالى فى العلاقة بين الأجناس ، وكذلك العلاقات بين الرجال والنساء. فقد كان هناك عنف فى بعض الحالات ، وبخاصة بين الأعراق والأجناس ، ولكن النظرة العريضة والعميقة للتغييرات المؤثرة فى المجتمع تكشف عن أن التغييرات فى جوانب كثيرة منها جاءت نتيجة للنقد الذى وجه للسياسات والممارسات الصارمة والشديدة التى حكمت العلاقات بين الأعراق ، وبين الرجال والنساء على السواء . إن التخلص من بعض جوانب القصور والأخطاء التى كشف عنها النقد العام أدى إلى تحسن مجتمعنا ، ومن ثم تطورت ثقافتنا وحدث فيها تجديد.

ونحن لا نستخدم أسلوب المحاولة والتخلص من الخطأ لتحسين ثقافتنا فحسب ، بل نقوم أيضاً بالتخطيط لمؤسساتنا تخطيطاً واعياً يتيح لثقافتنا أن تتطور سلمياً . وإذا كانت الطبيعة فى عالم الأحياء هى التى تقوم بعملية الانتخاب الطبيعى ، حيث يتم من خلالها التخلص من الكائنات غير الصالحة ، فإنه فى حالة التطور الثقافى قمنا بإنشاء مؤسسات يمكنها أن تقوم بهذه الوظيفة ، ولنضرب لذلك مثالاً من المجال الاقتصادى ، حيث توجد مؤسسات منها : اتحاد الغرف التجارية ، ولجان المتابعة ومراقبة

الأسعار ، والتحقيق فى شكاوى المستهلكين ، والنقابات ، وجمعيات المستهلكين ، وجماعات حماية البيئة ، والرقابة الإدارية ، ووظيفة هذه المؤسسات فى المجال الاقتصادى ، الكشف عن جوانب القصور ، والممارسات المنحرفة فى قطاع الأعمال ، والأخطاء التى تشوب عمليات تنظيم وتنفيذ السياسات الاقتصادية والتخلص منها ... كما أن السوق نفسه ليس إلا مؤسسة تقوم بعملية الاختيار التى تتيح الظروف الميسرة للنمو الاقتصادى ، وذلك بالتخلص من البضائع التى تنطوى على جوانب قصور فى الجودة ، أو التى يبالغ فى أسعارها ، وكذلك التخلص من الخدمات ذات المستوى الضعيف ، أو المجافية للقوانين واللوائح والقواعد . وهناك أيضاً جهاز يراقب ممارسات العاملين ، علاوة على أن السوق نفسه باعتباره مؤسسة اقتصادية يعمل على تهيئة الظروف المواتية لتحقيق النمو الاقتصادى ، وذلك بالتخلص من البضائع والخدمات التسويقية التى يشوبها قصور أو ضعف ، أو تلك التى يبالغ فى تكلفتها مما يؤدى إلى أرتفاع أثمانها ... وإذا ألقينا نظرة على المجال الاجتماعى ، فسنجد أننا أنشأنا هيئات ومنشآت مدنية مثل هيئة المحققين فى شكاوى المواطنين ، وجماعات الضغط ، وجماعات الحقوق المدنية ، رسمية وتطوعية ، وهدف كل هذه الجماعات الكشف عن الممارسات التمييزية غير العادلة فى المجتمع . وأما المجال السياسى ففيه مؤسسات جد متقدمة ، تيسر نمو وتحسين حركة المجتمع السياسية . ومؤسساتنا السياسية مثل الدستور ، وإعلان الحقوق ، والفصل بين السلطات ، والانتخابات النيابية المتتابعة ، والقضاء ، كل هذه المؤسسات لها وظيفة أساسية تتمثل فى مساعدتنا على الكشف عن السياسات والقوانين والإجراءات والممارسات التى تسبب لبعض الفئات أذى ، أو تصيب بعض الطبقات الاجتماعية بأضرار وتساعدنا أيضاً على أن نكشف جوانب القصور والثغرات التى تشوبها، وكذلك الكشف عن النوعيات الرديئة منها.

وتشبه هذه المؤسسات التى تساعدنا علــى الكشــف عــن جوانــب القصور والنواقص فى حياتنا الاجتماعية والسياســية والاقتصاديــة القــلاع التى تحمينا مــن الأذى ، ولا تتحقــق هــذه الحمايــة إلا إذا زودنــا هــذه المؤسسات بالبشر الذين يعرفون كيف يستخدمونها الاســتخدام الصحيــح . وهنا يأتى دور التعليم الناقد فى إعداد القوى البشرية اللازمة لتســيير هــذه المؤسسات ، والإفادة منها(٢).

وهذا هو المنطق الذى أعتمد عليه إعــلان " تومــاس جيفرســون " الخاص بنشر المعرفة العامة الذى أعلنه فــى " فيرجينيــا " ســنه ١٧٧٩م. إذ كتب فى ديباجته قائلاً : " من المعتقد أن أعظم الوسائل تأثيراً فــى منــع هذا الاستبداد ، هو تنوير عقول الناس ، وذلك بأن نقدم إليهم المعرفــة عــن تلك الحقائق التى تضمنها التاريخ باعتباره تعبيراً عن خبرات أجيال وبــلاد أخرى ، وبهذا ربما يمكنهم أن يتعرفوا الآمال والطموحات التى كــانت وراء مختلف أشكاله ، ويســارعوا إلــى اســتغلال طاقاتــهم الطبيعيــة تحقيقــاً لأهدافه " ...

وفى سياق الأسلوب الناقد ، أرى أن التاريخ الذى يــدرس للطــلاب يجب أن يقدم لهم كيف جاءت مؤسساتنا السياســية والاجتماعيــة - التــى وصفناها سابقاً - إلى الوجود ؟ وما الذى يجعلها تنجح فــى أداء مهامــها ؟ والتلاميذ الذين يتعلمون كل هذا سيتمكنون من تسيير وإدارة هذه المؤسســات ويحافظون على سلامتها ، وذلك بإصلاح عيوبها ، والتغلــب علــى أوجــه القصور فيها ، إذ ليس ممكنا أن تبقى المؤسسات تامة الكفاية دائماً . وكمــا قال "توماس جيفرسون" عن المؤسسات السياسية: " إنها أنشــئت لمســاعدة الناس على حماية أنفسهم". إن الصيغ السياسية التى أنشئت بوعى أكثر مــن

غيرها كفيلة بأن تصون الأفراد من خـــلال ممارســتهم الحــرة لحقوقــهم الطبيعية ، وهى فى الوقت نفسه ، أفضل حارس لهم من الانحــراف. ولقـد أوضحت التجربة ، أنه حتى فى ظل أفضل الصيغ السياسية نجد أن أولئـــك الذين يثقون ثقة كبيرة بالسلطة ، ومع مرور الوقت ، ومن خـــلال عمليــات بطيئة ، يمكن أن يتحولوا بتلك الصيغ السياسية إلى الاستبداد ".

علاوة على ذلك ، فإن الطلاب الذين تعلموا بالأسلوب النــاقد الــذى أوضحته فى هذا الكتاب ، سيكونون ناقدين ، إنهم سيكونون واعين بكيفيـــة انضمامهم إلى الحوار الناقد ، وفوق كل ذلك سيقبلون الخطأ البشرى ، ومــن ثم فإنهم سيعرفون أن تنظيمات وتدابير ثقافتنا ستكون دائماً ناقصة ، ولكنــهم يتفهمون جيداً أن تلك التنظيمات والتدابير يمكن باستمرار أن تحسن وتعــدل بالأساليب والطرق السلمية من خلال الحوار الناقد.

يتكون المجتمع من مجموعات عديدة . وكل واحد منا ينتمــى إلــى مجموعات عديدة فنحن إما ذكور أو إناث ، بيـــض أو ســود ، شــيوخ أو شباب ، أغنياء أو فقراء ، عمال أو أصحاب أعمال ، حضر أو ريفيـــون ، ... الخ. وقد نكتشف – فى أى وقت – أن هناك سياسة مــــا ، أو ممارســة معينة، أو إجراءً ما فى المجتمع القائم ، ألحق أذى أو ضرراً أو اضطـــهاداً لإنسان من المجموعات التى ننتمى إليها . الأمر الذى يحتم علينا بالتـــالى ، أن ندرك أهمية أن كل فرد يتعلم ليصير ناقداً واعيا بأهمية النقد ، ويســتطيع أن يؤدى مهمتين خطيرتين: أولاهما : أنه سيكون قادراً على استغلال هـــذه المؤسسات المنظمة فى الكشف عن ، والتخلص من السياسات والممارســات والإجراءات التى تسبب لنا أو لغيرنا أذى أو إهانة ، أو اضطاداً . وإذا لـــم

نكن قادرين على تربية وتعليم وتنمية الناس ليكونوا واعين بالنقد وأهميتــه ، فإننا نمهد بذلك الطريق لهؤلاء الذين اضطهدوا من قبل ، لأن يتحولوا إلـــى استخدام العنف وإراقة الدماء ، بدلاً من الأساليب والطرق السلمية فى عــلاج الموقف.

ومن الجدير بالذكر ، أن المدخل الناقد الذى أوصى بأن يأخذ مكـــان التطبيع الاجتماعى ، أسلوباً للتعليم ، سوف لا يحدث تغييراً كليا ، أو شـــاملاً فى المجتمع ، ولا تغيراً جذرياً على الأرجح . وإنما بدلاً من ذلـــك تغيـــير تدرجى ، وجزئى . وسيكون التركيز دائماً على إزاحة الفساد الظـــاهر فـــى التنظيمات المجتمعية القائمة والموجودة بالفعل ، وليس على البنى الفكريـــة ، أو حتى التنظيمات الجيدة . ويستطيع المدخل الناقد الذى يقوم بتطبيقه أنـــاس واعون بالنقد وأهميته أن ينشئ ثقافة أفضل ، لكنه لا يمكنه أن يخلق ثقافـــة تامة وكاملة لا نقصان فيها.

الهوامش والتعليقات :

1 - See " Epiloge " The Imperfect Panacia: American Faith in Education (New York McGraw-Hill, 1990, 3d edt.).

٢ - ربما أبدو هنا أننى متناقض مع ما ذهبت إليه من أنه يجب أن لا يكون للمعلمين أية أهداف مسبقة، ويجب عليهم أيضاً ألا يقوموا بتطبيع التلاميذ: أليس تعليم التلاميذ أن يكونوا ناقدين يعد صيغة من صيغ التطبيع الاجتماعى؟ وأليس مثل هذه المحاولة من شأنها أن تسلم المدرسين لهدف؟ إننى لا أعتقد ذلك، إنه لا يوجد هدف ثابت ولا متأصل فى تعليم التلاميذ ليكونوا ناقدين ، أى لا يوجد تطبيع اجتماعى. فلا أحد يعرف تماماً إلى أين سيفضى النقد، وليس هناك ما ينبئ إلى أين سينتهى نقد التلاميذ، ولا ما هى الإجابات التى سيتوصلون إليها، وتعليم الناس أن يكونوا ناقدين لا يترتب عليه بالضرورة تعليمهم أية قيمة، أو نظرية ، أو أى معتقد ، أو سلوك. ولا يعنى أن التلاميذ الذين يدرس لهم سوف لا يكون لديهم معتقدات أو قيم أو نظريات. وإنما يعنى ببساطة أنهم سيحتفظون بوضوح بتلك القيم أو المعتقدات أو النظريات التى هى عندهم بالفعل مؤقتاً ، لأنهم منفتحون على النقد وعندهم استعداد للتخلى عنها إذا كشف النقد ما تنطوى عليه تلك القيم والمعتقدات أو النظريات أو السلوك من أوجه القصور والخطأ.

الفصـــل الســــادس

تعليم بغير أساسيات

يرى معظم المعلقين على التعليم المعاصر فى أمريكا ، أن المنهج هو المشكلة الأساسية. وما أكثر المناقشات والمناظرات التى دارت حول ما يجب أن تعلمه المدارس من موضوعات ، وهذا أمر مفهوم طالماً أن هذا الاهتمــام ينبع منطقيا من افتراض أن المعرفة تأتى إلينا من الخـــارج. ويشـــير هـــذا الافتراض إلى أن التعليم هو عملية نقل المعرفة إلى الطلاب ، وأن المشـــكلة التعليمية " الوحيدة " تتمثل فى الســـؤال التـــالى: ... " مـــاذا ســـننقل إلـــى الطلاب ؟ "... غير أننى قد أثبت فى هذا الكتاب أن الإنسان ليس مســـــتقبلاً للمعرفة ، ولا مكتشفاً لها: فالمعرفة لا تأتى إلينا من الخارج . وإنمـــا نحـــن الذين نكون وننشئ معرفتنا البشرية.

ومن هذا المنظار ، أنظر إلى التعليم وكأنه إجـــراء يســـاعد علـــى تطور أو نمو المعرفة. ويحدث هذا التطور - مثل كل عمليات التطور- مـــن خلال خطوات وإجراءات المحاولة واستبعاد الخطأ . وفى كل حالات تطـــور الأحياء تتخلص الطبيعة من الكائنات غير الصالحة ، وفى تطـــور المعرفـــة يستبدل بالانتخاب الطبيعى الانتخاب الناقد ، أى أن الأخير يقوم مقام الأول ، والنقد هو الذى يتخلص من الأخطاء التى تشتمل عليها تكويناتنا الفرضيـــة . ولذلك فإننى قد اقترحت أنه خير للمعلمين أن يخلقوا بيئة معلمة حرة ومدعمة ومعززة ، بدلاً من أن يحاولوا نقل المعرفة إلى الطلاب . وهذا من شـــأنه أن يوفر مناخاً مبشراً لنمو المعرفة عند الطلاب. ولن يقوم المدرسون فى هـــذه البيئة بنقل المادة التعليمية ، وإنما يقدمونها للطلاب. وهنـــا تصبـــح المـــادة التعليمية " مادة مرشـــدة أو هاديـــة " كمـــا عـــبرت " ماريـــا مينتســـورى

Maria Montessori " ؛ بمعنى أن المادة التعليمية تصبح مـــادة معلمـــة . وتؤسس خطة مبرمجة تدفع الطلاب إلى الكشف عن المعرفة الموجودة فـــى ذواتهم ، وتمد تلك المعرفة بتغذية راجعة ناقدة.

وهنا ، نجد أنفسنا مواجهين بقضية المناهج. وتبرز أسئلة مثل : مـــا المادة التعليمية التى يتعين على المدرس أن يقدمها إلى الطلاب ؟ وإذا كـــان المعلمون الناقدون يسعون إلى تيسير نمو معرفة الطلاب ، فما المعرفة التـــى يجب عليهم أن ييسروا نموها عندهم ؟ وما الذى يستحق أن يعـــرف ويتـــم عمله ؟

والمستقرئ للتاريخ يكتشف أن قضية المناهج التعليمية كانت تعـــالج وكأنها قضية فلسفية ، والذين ناقشوها قد قالوا بافتراض أن هنـــاك جوانـــب معرفة أساسية ، بمعنى أن هناك معرفة يجب أن تكون عند كـــل فـــرد ... وعلى سبيل المثال نجد " أرسطو " قد قال إن التعليم يتكون مـــن دراســـات حرة ، وهى التى تنمى العقل وتهذبه ، ذلك أن العقل أعلى ما فـــى الكـــائن البشرى منزلة وقيمة . أما " أفلاطون " ، أستاذ " أرســـطو " ، فقـــد رأى أن الذى يحدد ما ينبغى تعليمية هو طبيعة المجتمع ، وليست طبيعة الإنســـان . وعلى الطلاب أن يتعلموا ما من شأنه أن يصون المجتمع القائم . ولما كـــان الناس دائماً مختلفين ، فإن لهم أدواراً اجتماعية مختلفة ومتباينة يؤدونها فـــى أى مجتمع. وهذا يعنى أن هناك نوعاً من التبـــاين والتنـــوع فيمـــا يدرســـه الطلاب ، يعتمد على أدوارهم المحتملة فى المجتمع.

ومن الملاحظ تاريخياً أن السؤال الذى كان مطروحاً عن ماهية مـــا يستحق أن يعرف أو يتم تعلمه فى أمريكا أثناء الفترة التـــى أنشـــئت فيـــها المدارس العامة ، قد تمت معالجته باعتباره قضية سياسية أكثر مـــن كونـــه قضية فلسفية. بمعنى أن أولئك الذين كانوا يديرون المدارس ويتحكمون فـــى

حركتها التعليمية ، هم الذين قرروا ما هو الجدير بأن يعرف ويتعلم ؟ وكانوا من البيض الذين ينحدرون من أصول أوروبية غربية. وبطبيعة الحال ، فقد قرروا ما يعتقدون أنه الأجدر والأحق بأن يعرف ، ويتعلم ، معتمدين فى ذلك على ثقافتهم ، وفرضوا ما قرروه على بقية الأمريكيين. ومع مرور الزمن صارت إدارة المدارس العامة فى أمريكا أكثر ديمقراطية ، إذ أتيح للآباء والمعلمين والطلاب ، أن يكون لكل منهم صوت فى تقرير ما هو الجدير بأن يعرف ، ونتيجة لذلك فقدى صارت المناهج المدرسية أكثر تنوعا ، حيث ظهرت برامج ومساقات دراسية جديدة إلى جانب المنهج التقليدى. ونتيجة لحركة النقد التعليمى التى قام بها فى النصف الثانى من القرن العشرين من أطلقت عليهم أنصار حركة ما بعد الحداثة ، فقد بدأت وعلى نطاق واسع ، جماعات متعددة من السود ، والنساء ، والناطقين بغير الإنجليزية ، والمعوقين ، تطالب بتوفير برامج تعليمية تلبى حاجات جماعاتهم. وكان من نتيجة ذلك أن مناهج المدرسة العامة اتسعت اتساعاً كبيراً من خلال تقديم دراسات للنساء ، ودراسات إفريقية (للسود) ، وتربية خاصة للمعوقين ، وتعليم اللغات غير الإنجليزية.

حقيقة أن البرامج التى كانت تقدم فى المدارس العامة قد نمت وزادت ، إلا أن هذا النمو ، وتلك الزيادة كانا تراكميين أكثر منهما تطوريين . فقد أضيفت مساقات ووظائف تعليمية كثيرة إلى تلك التى كانت موجودة قبل ذلك . ولقد ساند هذا التوسع بصورة مباشرة معالجة السؤال: ما الجدير بأن يعرف أو ما الذى يستحق أن يعرف ؟ على أنه مسألة سياسية. ومع اتساع الديمقراطية فى المدارس فإن منطق صناعة القرار الديمقراطى أدى إلى تزايد مناهج المدارس العامة.

وكما أشرت فى موضع سابق فإن مؤسساتنا الديمقراطية التى صممت لتكون بمثابة وسائل انتخاب من أجل التخلص من القوانين

والسياسات التى تنطوى على جوانب قصور وأوجه نقص ، لم تقم بما صممت من أجله ، ولكن ما حدث أنها قامت بالتستر على تلك القوانين والسياسات التى لا تحترم حقوقاً معروفة. ذلك أنها لم تنشأ لتعمل باعتبارها آليات تحدد كيفية نشر أو إحلال ما هو طيب وصالح ونافع مثل التعليم. ومنذ أن جعلت مؤسساتنا الديمقراطية مؤهلة لتحديد كيفية إحلال ما هو طيب ونافع ، فإن النتيجة كانت التوسع فى وظائف المدرسة ، والتوسع أيضاً فى المناهج والمواد التعليمية . ويبدو ذلك واضحاً على الوجه التالى:

أولاً : نجد أن الأقليات التى لها سلطان ضعيف على المدارس العامة ، قد لجأت إلى المحاكم شاكية من انحياز المناهج التعليمية فى تلك المدارس ضدهم ، فهى مناهج تبث وتؤكد التمييز العرقى والعنصرى . ولما كانت المحاكم فى المجتمع الديمقراطى تعمل على حماية جميع المواطنين ، ويأتى ما تحصل عليه الأقليات من أحكام فى صيغة برامج ومساقات تعليمية جديدة ، صممت خصيصاً لهم.وهكذا حدث التوسع فى وظائف ومناهج المدرسة.

ثانياً: أن المشرعين والسياسيين الأعضاء فى المجالس المحلية للمدارس ، ومجالس الحكم المحلى ، وأعضاء مجلس النواب الاتحادى ، الذين ينتظرون انتخابهم مرة ثانية ، عليهم أن يحققوا مطالب ناخبيهم ، وفى سبيل ذلك ، يعملون على تمرير التشريعات والقوانين التى تخدم مصالح الجماعات الخاصة ، سواء كانت جماعات عرقية ، أو نوعية ، أو عقدية ، وهذه الجماعات لها مصالح خاصة ، ومن ثم فهى تضغط من أجل توفير برامج ومساقات دراسية واسعة التنوع تلبية لتلك المصالح مثل: التربية البيئية ، والتربية الجنسية ،

والتربية الاقتصادية (للمستهلكين) ، والتدريب على قيادة السيارات ، والتربية المضادة لتعاطى المخدرات ، والتربية الصحية. والتربية الأمانية، والتربية مختلطة الثقافات. وتتبنى المؤسسات التشريعية الديمقراطية القوانين والسياسات التى تضمن تمويل وتنفيذ برامج التعليم لكل تلاميذ المدارس العامة فى هذه الموضوعات الكثيرة والمتنوعة.

ومع حدوث هذا التوسع والتنوع فى المناهج ، ومحاولة المدارس أن تدرس - مسايرة لهذا التوسع والتنوع - مساقات (مقررات) دراسية كثيرة ومتباينة ، فإن النتيجة التى ترتبت على ذلك بالفعل أن أيا من تلك المساقات أو المقررات لم يكن تدريسه جيداً ، أو كما يجب أن يكون . ومن ثم فقد أصبحت المدارس العامة المحملة بهذا التوسع الزائد على طاقتها وإمكاناتها غير فعالة . وفى الوقت نفسه ، ومن الطبيعى أن ترتفع تكلفة التعليم العام ، نتيجة دفع الأموال مقابل كل توسع فى المواد التعليمية التى تقدم للطلاب. ودفع رواتب الاختصاصيين اللازمين لتدريسها . وآية ذلك أرتفاع تكلفة الطالب فى الوقت الراهن بالمدارس الابتدائية والثانوية بنسبة ٣٣% عما كانت عليه التكلفة منذ عشر السنوات الماضية. ومع هذا فقد كشفت معظم الدراسات المقننة انخفاضاً واضحاً فى تعليم وتحصيل المتعلمين.

والسؤال الذى يفرض نفسه علينا ، ما العمل ؟

لقد أصبح القصور فى فعالية المدارس وكفايتها ، وأرتفاع تكاليف صيانتها والمحافظة عليها ، يشكل أزمة قومية . وفى سياق التوصل إلى حل لتلك الأزمة ، ليس بمقدورنا أن نعود إلى المدارس غير الديمقراطية التى كانت قائمة إبان القرن التاسع عشر الميلادى . كما أنه ليس فى مقدورنا

إصلاح المدارس من خلال التحكم الديمقراطى ، ذلك أن كل مثل هذه الجهود ستؤدى إلى مزيد من التوسع فى المناهج والمواد التعليمية.

وهناك أسئلة كثيرة تقفز أمامنا مثل : كيف يمكننا تحديد مـــا يجــب على مدارسنا أن تعلمه ؟ وكيف يمكننا أن نقرر ما هو جدير بأن يعـــرف . حقيقة وبوضوح ، لا يمكن لأى شخص -بغض النظر عــن مــدى حنكتــه وحكمته- أن يقرر ما يجب أن يعرفه كل فرد. وليس فـــى اســتطاعة أيــة جماعة -أيا كانت درجة ضخامة عددها- أن تفرض إجابتها عن مثل تلـــك الأسئلة على بقية الناس . ويبدو لى أن الطريقة الوحيدة للفصل فـــى مســألة ما يجب أن يعرفه كل فرد ، هى أن يتاح للكبار أن يختاروا ما هو جدير بأن يعرف ، وأما فى حالة الأطفال الصغار،فمن الضرورى أن يتاح لآبائـــهم أن يختاروا ما يستحق أن يتعلمه أطفالهم. وربما يكون هذا الأسلوب ممكنا فـــى نظام المدارس العامة فى الأحياء ، كما حدث بالفعل فـــى مــدارس الحــى الرابع بمدينة نيويورك ، أو ما حدث فى ولاية مينيســـوتا ، أو أن يتجــاوز هذا الأسلوب التعليم العام ليشمل المدارس الخاصة من خلال نوع من المنــح الدراسية ، أو الإعفاء من مصروفات الدراسة. أو ربمـــا ينفــذ مثــل هــذا الأسلوب من خلال التخصيصية الكاملة للمدارس. ومهما يكن الأمر ، فـــإن جعل الإجابة عن السؤال: ما الجدير بأن يعرف؟ قضية اختيار عـــام ، مــن شأنه أن يحول السؤال إلى اختيار اقتصادى ، بمعنى أنه لابد من أن تحـــدد الإجابة عنه من خلال السياسات الديمقراطية ، فإنها ، ســتحدد مــن خـــلال السوق(*).

بمعنى إذا وفرت كل مدرسة برنامجها الخـــاص بـــها ، ومســـاقاتها الدراسية واستطاع الآباء أن يختارو البرنامج الذى يرسلون أطفالـــهم إليـــها من أجل تعلمه ، فإن المنافسة فى السوق بين المدارس على التلاميذ ســتطرد

المعرفة التى ليست جديرة بأن تعرف . وهكذا نرى أن السوق سيقوم بتدعيم عملية تطور المنهج من خلال إجراءات المحاولة واستبعاد الخطأ.

وإذا افترضنا أن لدينا سوقاً للمدارس ، وكل مدرسة لها منهجها ومساقها الدراسى، ألا يمكن أن يكون هذا معرضاً المجتمع للخطر ؟ هذا السؤال أثاره كل من " هيرش Hirisch " و " أدلر Adler"[١] وغيرهما. وقالوا إن مجتمعنا مثل أى مجتمع فى حاجة إلى منهج عام، يجعل الناس مترابطين فيما بينهم، وذلك باشتماله على مجموعة من المعتقدات والأفكار ، والمفهومات ، والقيم ، والاتجاهات العامة ، باعتبار أنها دعامات اجتماعية رصينة ، بها تستقيم تعددية المجتمع ، وبدونها تتفكك عرى أواصره ، وينتهى إلى منزلق الفوضى.[٢]

وهذه وجهة نظر يجب أن تحظى منا باهتمام خاص ، ومع أننى متفق مع ما ذهبت إليه وجهة النظر السابقة من ضرورة وجود رابطة من المعتقدات والأفكار والمفهومات والقيم والاتجاهات العامة التى تشد الناس بعضهم إلى بعض فى المجتمع ، إلا أننى لا أميل إلى أن تكون هذه الرابطة مكونة من معرفة أساسية تدرس للناس عن طريق المدارس. ولقد كان ذلك حقيقة بالنسبة للمجتمع القبلى ، ولكنه لم يعد ممكنا ، ولا مرغوبا فيه بالنسبة لمجتمعنا الحر المتعدد الأحزاب ، والذى يتزايد فيه عدم التواصل يوما بعد يوم ، فهو على النقيض تماماً من المجتمع القبلى ، حيث الاتصال المباشر فى مجتمعنا بين معظم الأعضاء يكاد يكون معدوماً ، وحتى أولئك الذين يجمعنا معهم الطريق يومياً باعتبارهم زملاء رحلة، مشاة أو راكبين لقطارات الأنفاق ، لا تربطنا بهم علاقات شخصية ، ذلك أنه فى مثل هذا المجتمع ، لا نشارك ، أو لا نعرف ، أو نهتم ، إذا شاركنا فى المعتقدات والمفهومات ، والنظريات والقيم الأساسية نفسها. ولذلك ، ففى هذا المجتمع

التعددى ، يساورنى الشك فى أننا لا نستطيع أن نتفق على ما هو حقيقى أو جدير بأن يعرف. ولا يجب علينا أن نتفق على ما يحق أن يعرف ، إذا أردنا أن نحافظ على مجتمعنا التعددى الحر.

وعلى الرغم من أنه يمكننا أن نتفق – وإن كنت أشك فى أن معظمنا يفعل ذلك – على أن ما درس – أياً كان – قد درس كما يجب أو أفضل ، أو لم يدرس كما يجب ، إلا أن أيا منا لا يريد للمدرسة أن تلقن التلاميذ المعرفة ، ولا أن تروج لها بينهم ، ولا أن تفرضها عليهم فرضا. لا يريد أحد منا لهذا أن يحدث ولكن معظم المدرسين لا يعرفون كيف يتحاشون أن يفعلوا هذا .

إن مدخل التدريس الناقد الذى قدمته فى هذا الكتاب ، يمدنا بأسلوب ليس مفروضاً، ولا تلقينيا ، ولا دعائياً أو ترويجياً . والمدخل الناقد يجعل كل الأفكار والمفهومات ، والمهارات معرضه لأقصى درجات النقد ، وصولاً إلى التخلص من الخطأ ، وأوجه القصور بأقصى درجة ممكنة . ولقد سلطت الضوء فى هذا الكتاب على أهم ركن فى المدخل الناقد . ألا وهو دور المدرس فى تعامله التعليمى والتربوى مع الطلاب . ولقد تحدثت فى هذا الكتاب عن بيئة حجرة الدراسة ، إلا أننى أضيف أنه إذا كان للمدخل الناقد أن يحدث تقدماً ، فإنه يجب أن يتغلغل مؤسسياً فى جميع تنظيمات المدرسة وأركانها . وعلينا فى هذه الحال أن نوجه اهتمامنا لبيئة المدرسة كلها . وأن كل عناصر المنظومة المدرسية فى العصر الحديث من امتحانات ، وكتب دارسية ، وتقنيات ، ونظام صفى ، وإدارة صفية وتنظيم ، قد قامت متأثرة بأفكار وفروض ، سبق لى أن رفضتها ، هذه الأفكار والفروض متمثلة فى أن المعرفة تأتى إلينا من خارجنا ، وإن المعلمين يجب عليهم أن يتخذوا لأنفسهم أهدافاً ومقاصد ومرامى ، ويجب عليهم كذلك أن يهتموا ويعتنوا بأغراض التلاميذ ومراميهم ، سعياً إلى " نقل " المعرفة

المبررة إليهم . وإن تعديل وتحسين أبعاد التعليم المدرسى الأخرى وصـــولاً إلى جعلها متسقة مع المدخل الناقد ، سيستغرق وقتا وجهداً . ومع أن هـــذه التغيرات " ليست " شروطاً ضرورية لتحويل المدرسين فصولهم الدراســـية إلى بيئات تعليمية. ذلك أن معظم المدرسين يمكنهم أن يســـتخدموا المدخـــل الناقد فى المستقبل القريب.

إن المدخل الناقد الذى اقترحته من شأنه أن يخلق أواصر اجتماعيـــة بين أفراد وقوى المجتمع . فالناس الذين يدرس لهم وفقاً للمدخــــل النـــاقد ، ستتكون عندهم نظرة عامة إلى جميع المعارف ، بدلاً من أشتات المعـــارف المفروضة عليهم وفقاً للمدخل التقليدى المتبـــع للتعليـــم . أنـــهم ســـيدركون ويتقبلون ، قابلية البشر المتأصلة فى طبيعتـــهم لأن يخطئـــوا ، ومـــن ثـــم يتحققون من أن كل معرفة ليست إلا تكوينات فرضية ، ولم تكن أبدا نهائية ، وإنما هى دائماً قابلة للتحسين والتعديل من خلال النقد، من خلال الكشف عن الأخطاء والتخلص منها . إنهم لن يكونوا مستعدين لاستقبال كـــل المعرفـــة الجديدة المنفتحة على النقد والتمسك بـــها فحســـب ، بـــل انـــهم ســـيكونون معدين ، وقادرين على المشاركة فى المحاورات الناقدة التى تنمو وتتطـــور من خلالها المعرفة وكذلك الثقافة.

الهوامش والتعليقات:

١ - لقد شرح " مايرون ليبرمان " أسلوب خصخصة التعليم المدرسى شرحاً وافيا فى كتابه:

Mayron Lieberman, Privatization and Educational chocie, (New York: St. Mortin's Press, 1989).

وكذلك تعرض للقضية نفسها كل من "جون شب ، وتيرى موى" فى كتابهما:

John chub and Terry Moe, Politics Markets and America's schools (Washington, D.C.: The Broobings Instilntion, 1990).

٢ - انظر :

E.D./ Hirsch, Cultural Literacy (Boston Houghton Mifflin, 1987).

وانظر أيضاً:

M. Adler, The Paideia Propasal (New York: Mc Grow-Hill, 1982).

الفصـــل السابـــع

التربية الناقدة وحقائق التعليم

بيتر دبليو إيراسيان – كلية بوسطون

لقد عبر الأستاذ بيركنسون فى كتابه الذى بين أيدينا عن رأى جــرئ فى التربية والتعليم فجاء الكتاب متحدياً القراء ومثيراً لجدل غاضب بينــهم... إذ إنه يواجه قراءة بأفكار عن التربية والتعليم غالباً لم يسبق تمحيصــــها ، أو اختبارها ، ويسوقها إليهم باعتبارها مسلمات لا تقبل المناقشة ، ومن شــــأن هذه الأفكار المسلم بها أن تقلب وجهات نظر القراء وتصوراتــهم عــن دور أمور تربوية شاعت فى حياة الناس مثل : الغايات ، والأهداف والتدريـس... أضف إلى ذلك أن هذا العمل الجرىء والصريح ، يكتنفه – لسوء الحـــظ – غموض شديد ، جعله عصيا على الفهم ؛ كما أن إيجازه المفرط ، جاء علــى حساب تزويد المؤلف قارئ الكتاب بالأمثلة ، والتفصيلات التى لو توفرت له لكان موضوع الكتاب واضحاً عند القارئ ، وسهل عليه فهمه أيضاً.

وكما فهمت من قراءتى لهذا العمل ، فإننى أستطيع القول إن مبــادئ التربية الناقدة هى كما يأتى:

(١) ما دام على التلاميذ أن يخلقوا ويبدعوا معرفتهم الخاصة بــهم ، فإن هدف التربية والتعليم لا يمكن أن يكون نقــل المعرفــة إلـــى الطـــلاب (وذلك فى رأى أمر مستحيل)، بل هدفها يتمثل فى مســاعدتهم علــى خلــق معرفتهم وتطويرها.

(٢) أن المعرفة نفسها تتكون من نظريات ، وفـــروض ، ومبــادئ وتصورات عن الظاهرات ، إلا أن كل طالب يدركها عند مستوى معين مــن التعقيد يختلف عن إدراك غيره من الطلاب.

(٣) أن التعلم يحدث عندما يعدل الطالب من معرفته القائمة عنده بالفعل من خلال ممارسته الواعية لأسلوب التعلم من خلال المحاولة وتجنب الخطأ ، ثم التخلص من نواقص تلك المعرفة.

(٤) أن دور المدرس يتمثل فى ممارسة دوره المختلف عن الدور التقليدى ألا وهو مساعدة طلابه على أن يعدلوا معرفتهم القائمة، وذلك من خلال توفيرهم بيئة تربوية وتعليمية حرة ، ومستجيبة ، ومعززة ، حيث يمكن للطلاب أن يحيطوا علماً بمعرفتهم القائمة ، ويقبلوا تغذية راجعة ناقدة عنها عن المدرسين ، وبناء على تلك التغذية الراجعة الناقدة ، يحدثون التعديل والتغيير فيها .

ومع أن هناك الكثير من الجوانب التى تحتاج إلى مناقشة فى عمل الأستاذ بيركنسون، إلا أننى سأقتصر فى تعليقاتى على جانبين فقط، أولهما ويتمثل فى ملحوظات وقضايا موجزة برزت نتيجة دراستى هذا العمل . وأما ثانيهما فيتمثل فى فحص أكثر تفصيلاً لدور المعلم فى التربية النقادة ، وتأتى معالجتى لهذين الجانبين من خلال معايشتى وملاحظتى المباشرة زمناً طويلاً لحقائق التدريس والتعليم كما كان يحدث فى حجرات الدراسة . ولقد أسست تعليقاتى على احتمال أن التربية والتعليم سيظل الاعتماد فيهما على المجموعات ، تعليما وتعلما ، وأن التربية الناقدة ستطبق فى بيئة سيتفاعل فيها المدرسون مع أكثر من طالب واحد فى آن واحد. ومع أن هذه التفاعلات ليس من الضرورى ان تحدث بالأساليب والأوضاع التى تستخدم فى الوقت الراهن.

أولاً : ملحوظات عامة :

سأضع أمام القارئ أربع قضايا فى التربية الناقدة ، أود أن أشرحها بشيء من التفصيل بعد ذلك ، وهذه القضايا الأربع هى : دور الأهداف

والمرامى التربوية. وأسس دافعية الطلاب، وحدود التعليم أو التدريس المجرد من الأهداف . وأخيراً طبيعة المعرفة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن معظم ملحوظاتى على هذه القضايا هى فى حقيقة الأمر أسئلة تحتاج إلى إجابات عنها ، أكثر منها نقد للعمل الذى نحن بصدده.

(أ) دور الأهداف والمرامى التربوية:

لقد أثار الأستاذ بيركنسون أن المعلمين فى التربية الناقدة ليس لديهم أهداف من أجل أن يوفروا لطلابهم تعديل معرفتهم الموجودة عندهم بالفعل ، ولا توجد عندهم غايات إلا من أجل تحقيق التطور المستمر للكيانات المعرفية الموجودة بالفعل ، وعلى أية حال فإنه يبدو أن هناك هدفاً مهماً وملائماً للتربية الناقدة هو كفاية الطالب الذاتية فى تطبيق قيمها وعملياتها.

ومع التسليم بأن أسلوب التعليم عن طريق تكرار المحاولة وحذف الخطأ هو من طبيعة التربية الناقدة أساساً ، فإن المرء لا يستطيع أن يعرف إلى أين تتجه عملية التربية الناقدة أساساً ، ولكنه على أقل تقدير يود معرفة ما إذا كانت عمليتا الفحص وتعديل المعرفة تحدثان بالفعل من جانب الطلاب. وفى هذه الحال ، فإن ما يتطلبه اكتفاء الطالب الذاتى ليس بلوغ نهاية تطور المعرفة ، أو استيعابها استيعاباً كاملاً ، ولكن ما يبدو ضرورياً هنا هو توفر درجة من الإتقان للعملية الناقدة نفسها عندما يطبق الطالب معتمداً على نفسه الاستراتيجيات والخطط الناقدة دون عون من المعلمين ، وبعيداً عنهم. وبينما يبدو أن مردود التعليم أو التدريس هذا ليس هدفاً أساسياً وذا صلة بكفاءة المادة الدراسية، إلا أنه يبدو هدفاً هاماً لمعلمى التربية الناقدة ، وإذا لم يكن هدفاً هاماً ، فإن النمو سيتوقف حينما ينتهى التدريس ، وسوف لن تتحقق رؤية الكبار الناقدة فى الواقع ، ومثار النقاش هنا هو

طبيعة الأهداف (أهداف أساسية ، وتقابلها أهداف إجرائية ؛ وأهداف نهائية؛ وتقابلها أهداف وسطى) وكذلك إمكانية وقابلية تحققها فى التربية الناقدة.

وإنه لأمر طبيعى أن يكون للأهداف منافع كثيرة ، فهى التى يمكن عن طريقها أن تحدد بعض المرامى الدقيقة فى العملية التربوية، حتى وإن كان هذا المرمى الدقيق لا يمثل بالضرورة الموقف النهائى ، أو أنه شديد التحديد ، وأقل فوائد الأهداف أنها أوفر معياراً لكل من المعلم والطالب ليستخدمه كل منهما فى التقييم الذاتى . والتقييم الذاتى يعنى إحساس المرء بالعمل وكيفية أدائه. وهو ليس أمراً غير منطقى يجعل العملية التربوية غامضة وغير محددة ، علاوة على ذلك فإن المرء يمكن أن يكون على يقين من أن مثل تلك الأهداف إنما جاءت نتيجة فحص الآباء ، وأولياء الأمور لها من خلال جهودهم فى تقييم نوعية ونجاح التعليم الذى يتلقاه أبناؤهم. والأهداف ليست فى حاجة إلى أن تكون جملاً مختصره ومتخصصة تزدحم بها الكتب المدرسية المقررة التى تساعد على تنامى الفكرة القائلة بأن مهمة المعلم ما هى إلا نقل جرعات صغيرة من معلومات متخصصة . ولكن وجود الأهداف يمكن أن يوفر شيئا من المعيارية التى يمكن للمعلمين والطلاب أن يقيموا على ضوئها تقدمهم ، تلك المعيارية التى سيظل يبحث عنها وينشدها كل من المعلمين والطلاب ؛ وقد يكون من الممكن التغلب على بعض الصعوبات التى تكتنف الأهداف فى التربية الناقدة إذا تكلمنا عن " تنمية أو تحسين الطالب أو الطالبة " بدلاً من الحديث عن " نوعية إنجاز أى منهما لهدف ما ".

وفى هذا المجال أيضاً قد يثير المرء مسألة المدى الذى يكون التعلم المجرد من الأهداف ممكنا عنده. إن المهام الأساسية التى يضطلع بأدائها المعلمون فى التربية الناقدة تتمثل فى أن يقدموا خطة زمنية " أجندة " إلى

الطلاب تشتمل على مادة تعليمية عليهم التصدى لها ، وتتيح لـــهم الكشــف عن الوضع الراهن لمعرفتهم المناســبة للمــادة التعليميــة المقدمـــة لـــهم ، وتساعدهم على فهم وإدراك ما تنطوى عليه هذه المعرفة من نواقص. ويجب على المعلمين صناعة وإتخاذ قرارات ملائمة حتى تتحقق هذه المهام بنجاح . إذ قبل تقديم المادة التعليمية ، فإنه يتعين على المعلم أن يقرر أولاً أى المــواد التعليمية يجب أن تقدم؟ وكيف تقدم إلى الطلاب ؟ ذلك أنه من المعــروف أن أية مادة تعليمية يتعين استعمالها أن تتضمن فى داخلها موجهات تشير إلـــى الكيفية التى تقدم بها إلى الطلاب ، أضف إلى ما تقدم أنه قبل تحديد أوجـــه القصور فى المعرفة التى عند الطلاب ، يجب على المعلم أن يقرر أولاً مـــا هى المعايير التى يستخدمها فى تحديد كفاية معرفة طلابه ؟ وهكذا يبدو أنـــه من المحتمل أن تكون إجابة المعلم عن السؤال : " لماذا قررت استخدام هــذه المواد التعليمية والطرائق والمعايير بدلاً من تلك المتاحة "؟ مبنية فى جـــزء منها على أهداف ضمنية أو مختارة عند المعلم ، عن ما الذى يمكن للتلاميــذ أن يفعلوه ، وعن ما الذى يجب عليهم تعلمه ؟

(ب) أسس دافعية الطلاب :

تعتمد التربية الناقدة على الفكرة القائلـــة إن البشــر يولـــدون وهــم مزودون بتوقعاتهم للنظام اعتماداً أساسياً ، ويعتبر هذا التوقع للنظام مثــــيراً يدفع الطلاب إلى مراجعه معرفتهم الفعلية الموجودة عندهم اكتشافاً لتحديـــد نواقصها أو عيوبها . وهذه الفكرة تتطلب توضيحاً أكــثر أن هنــاك رحلـــة طويلة منذ تسويغ ما أطلق عليه أن توقع البشر للنظام أمر فطرى ، وإنـــه إذا حدث خلل فى النظام تمثل فى البرق الذى يسبق الرعد أو ســـماعهم هزيـــم الرعد ، انتابهم خوف شديد (انظر الفصل الثانى ، ص١٢) دفعـــهم إلـــى سلوك يعبر عن اضطراب النظام ، وهذا الاضطراب أمر غير متوقع. تقــول

إن هناك رحلة طويلة أو إن هناك بونا شاسعاً بيـــن التســويغ لـــهذا الأمـــر الفطرى ، وبين استخدام هذه النزعة الفطرية محوراً أو ركناً أساسياً تعتمـــد عليه النظرية الناقدة فى التربية.

ويحاول الأستاذ بيركنسون أن يثبت من خلال نظريته أن المعلميـــن ليسوا فى حاجة إلى إثارة دافعية الطلاب لاســتقبال المعرفـــة مـــن خـــارج ذواتهم ، بل إنهم يواجهونها ويتصدون لها ، وربما يكون ذلك كذلك ، ولكـــن يبقى على المعلمين أن يثيروا طلابهم لكيفية مواجهة المعرفة والتصدى بها ؛ واعتقد أنه لمن السذاجة أن نفترض أن كل الطلاب بغـــير اســـتثناء لديـــهم الاهتمام والدافع والتعاون فى عمليـــة النقـــد لتنميـــة وتطويـــر معرفتـــهم . إن الدافعية والاهتمام وغيرها من الاستجابات الفعالة فى عملية التعلم والتعليم لا تتحقق ببساطة فى التعليم الناقد أو غيره من أنواع التعليم .

(ج) نقـــل المعرفـــــة:

وهنا يأتى سؤال جوهرى ، ألا تتضمن النظرية الناقدة مواقف تدفـــع المعلم دفعاً قوياً إلى أن ينقل إلى الطلاب معارف ومعلومات معينة ؟ إن مـــا أثار هذا السؤال عندى هو اعتقادى أن هناك موقفين لم يذكرهمـــا الأســـتاذ بيركنسون فى نظريته صراحة ؛ الموقف الأول ويتمثل فى دروس الكيميـــاء وما تتطلبه من ضوابط وقواعد واحتياطات السلامة والأمان التى يتعين علـــى الطلاب الالتزام بها فى المعمل فى أثناء إجراء التجارب ؛ وكذلك فى دروس الفنون التطبيقية (الورش أو المشاغل) أو حتى فـــى مجموعـــات الاطـــلاع والقراءة. وهل يطلب المعلم من طلابه أن يحرصوا على الالـــتزام بقواعـــد السلامة والأمان المتبعة فى إجراء تجارب معمل الكيمياء مثلاً ، أو مراعـــاة

قواعد التعامل الاجتماعى ، بغض النظر عما إذا كانوا يفعلون هـــذا أو ذاك من خلال تكويناتهم المعرفية أو لا ؟

أما الموقف الثانى فإنه متضمن بالضرورة نقل حقائق علمية وتعليمية مثل المعادلات الكيميائية ، وتحديد عواصم البلاد على الخريطة ، وحقـــائق تتعلق بالتضاريس والبيئة الطبيعية ، وما يكتسبه الطلاب من مفردات تكـــون عندهم رصيدهم المعرفى من خلال الاطلاع على مصادر الفكر المتنوعـــة . ولكننا إذا قارنا هذا كله بمفهوم المعرفة كما حددته النظرية الناقدة فى التربية التى قدمها بيركنسون ، نجده لا يعـــدو أن يكـــون شـــذرات منفصلـــة مـــن المعلومات معزول بعضها عن البعض. ومثل هذه الحقائق فى حقيقة الأمـــر ليست حدسية أو تخمينية ، وليس من المحتمل أن تتغير كثيراً ، ولذلك فـــهى متطلب أساسى وهام لتنمية البناء المعرفى للطلاب.

وهنا نجد أنفسنا أمام عدد من الأسئلة الهامة ؛ هل التربيـــة النـــاقدة هى السبيل أو النهج الأمثل لتأمين اكتساب الطلاب لمثل هذه المعلومـــات ؟ وكيف سيتم ذلك ؟ إن الإجابة عن هذه الأسئلة ستوضح أكثر أبعاد وميـــدان التربية الناقدة.

(د) المعرفـــة الفعالـــة :

تعتمد التربية الناقدة على مسلمة مؤداها أن المعرفة والمـــهارات لا تأتى ولا تنقل إلى الطلاب من خارج ذواتهم ، بل هى بالأحرى تنبثق مـــن داخل ذواتهم ، بمعنى أن المعرفة والمهارات تتكون عندهم من خلال تعديلهم وإبداعهم فى المعرفة الموجودة عندهم بالفعل ، ومن ثـــم تختلـــف المعرفـــة باختلاف تشكيل وتكوين ، وتخليق ، وإبداع كل طالب لمعرفته الخاصة بـــه ، وإذا كان الأمر كذلك من وجهة نظر التربية الناقدة ، فهل يمكـــن أن نقـــول

الشيء نفسه بالنسبة لسمات الطالب الفعالة والمميزة له مثل وعيه باهتماماته ودافعيته ، وما يلقاه من تعزيز ، وتشجيع ، وحرية ، وكل ما من شأنه أن يكون مدخلاً لنجاح التربية الناقدة ؟ وإذا كانت المعرفة والمهارات وغيرها من فعاليات الطالب لا يمكن انتقالها إليه ، بل إنها تتكون من قبل كل طالب كما ذكرنا ؛ فما هى مضامين التربية الناقدة التى تعتمد اعتماداً أساسياً على إدراك وفهم الطالب للخصائص الفعالة لبيئة التعلم ، مثل : الحرية والتعزيز ،...) أو تعتمد على إرادة الطالب فى مواجهة المادة التعليمية والتصدى لها ، وكذلك الدافعية مواجهة ناقدة مقندة تفضى به إلى أن يحدث فى معرفته تحسينا وتعديلاً ، أو تغييراً ؟ وإذا اعتبرنا الخصائص الفعالة معرفة بمعنى المعرفة الإدراكية ، إذن فإن كل طالب سيبنى معرفته ، أو نظريته الخاصة به عن : ماذا تعنى البيئة التعليمية الحرة والمستجيبة والمعززة ، والمهتمة عنده ؟ وإذا كانت الحال كذلك ، فإنه لمن الملائم – أكثر من أى وقت مضى– أن نتحدث عن بيئات تعليمية فعالة متفردة ؟ ناتجة عن تفرد كل طالب فى إدراكه، أكثر من حديثنا عن بيئات تعليمية عامة. وهذه التعددية الشديدة للبيئات التعليمية ، وكذلك الحاجة إلى مدرس يولى تحديد ما تفرد به كل طالب على حدة ، سيجعل عملية التعليم معقدة تعقيداً كبيراً. وإذا كانت المعرفة الفعالة ذات أصول مختلفة عن أصول المعرفة الناتجة عن الإدراكات المختلفة ، فما هى تلك الاختلافات ؟ وإذا كانت أصول المعرفتين واحدة ، فكيف يمكن أن يؤثر ذلك فى عملية التربية الناقدة ؟

إن القضايا الأربع السابق بيانها ، ليست هى كل القضايا التى أثارتها قراءتى لكتاب الأستاذ بيركنسون ، وإنما ذكرتها هنا لأنها جذبت انتباهى

واهتمامى ، لما لها من تأثير تطبيقى على ما يبذل من جهود من أجل تطبيق نظرية التربية الناقدة . وليسمح لى القارئ أن انتقل الآن إلى حديث أكثر عمقاً عن النظرية الناقدة فى التربية من خلال الحقائق الواقعية كعملية التدريس أو التعليم .

(هـ) التعليم أو التدريس وواقع حجرة الدراسة:

إن ما يقدم من " وصفات جاهزة " من أجل إحداث تغيير تعليمى مثل " نظرية التربية الناقدة " يجب إن يتم تجريبها فى السياق الحقيقى للعملية التعليمية حيث ستحتل مكانها فيه ، ونعنى هنا بالسياق الحقيقى للعملية التعليمية حجرة الدراسة وما تنطوى عليه من حقائق واقعية(*):

١ – لا يغيب عن المنشغلين بالتعليم والتربية من العلماء أن حجرات الدراسة تمثل وحدات اجتماعية وعلمية (أكاديمية) فى آن واحد ؛ إذ إن حجرة الدراسة – فى حقيقتها – هى أكثر من مجرد جماعة من الطلاب لها وجود مكانى وزمانى محدد . إنها مجتمع مكون من أناس يمكنهم أن يتواصلوا فيه مع بعضهم البعض ، ويمارسوا فيه نشاطات عامة، ويتبعوا فى ذلك قواعد النظام المدرسى وضوابطه . كما أن حجرة الدراسة مكان له سماته وخصائصه التى شكلتها معالم ثابتة ونشاطات متغيرة غالباً ما تكون بنت لحظتها ، ومواقف تعليمية تطبيقية ، وأخرى تأتى محددة من خلال استجابات المعلم فى الموقف التعليمى.

وكما أن حجرة الدراسة لها سماتها ، وخصائصها ، فهى أيضاً المكان الذى يصبح فيه الضبط والنظام أمراً ضرورياً ، بل وجوهرياً حيث يجب على المدرسين أن يعوا جيداً احتياجات طلابهم ، وخصائصهم

الاجتماعية والشخصية والعلمية على السواء. ومن الملاحظ أنه يصعب الفصل بين هذه الأبعاد فى أثناء حدوث التفاعلات الاجتماعية فى كثير من حجرات الدراسة.

٢ - وعلاوة على ما تقدم فإن حجرة الدراسة لا تعدو أن تكون مكاناً معزولاً، سواء بالنسبة للطلاب أو بالنسبة للمعلمين ؛ فالطلاب يقضون معظم يومهم المدرسى يؤدون أعمالهم ونشاطاتهم التعليمية التى يكلفهم بها المعلمون ، والأمر كذلك بالنسبة لهؤلاء المعلمين الذين قلما يتفاعلون مع زملائهم . ومن الصعب على المعلمين فى عزلتهم هذه أن يحددوا تحديداً واضحاً نجاح تدريسهم ، وذلك لأن تحصيل الطلاب غالباً لا يكون محدداً فى أساليب واضحة. كما أن عزله المعلمين التى أشرنا إليها سلفاً محاطة بقصور شديد فى تحديد القواعد التربوية والتعليمية التى يتم على ضوئها تقدير النجاح ، ولا يجد المعلمون طرقاً تتصل مباشرة بأدائهم وأفعالهم ومواقفهم التدريسية والتعليمية ، وأعتقد أن المعلمين فى مواجهتهم لهذا المناخ التعليمى يريدون ، ويحتاجون بعض الأهداف والمعايير ، أو المحكات التى يحتكمون إليها فى تقييم نجاح نشاطاتهم التعليمية .

٣ - أن التعليم فى حد ذاته نشاط معيارى ، بمعنى أنه يعتمد على أساس من القيم يوجه حركته . فكل المعلمين يعملون بموجب مجموعة من المعتقدات توجه أفعالهم وتضفى على حياتهم التربوية والتعليمية معنى وقيمة . وهذه المعتقدات الموجهة لحركة المعلمين تنطوى فى معظمها على مفهومات حول : الذكاء الإنسانى ، والعوامل المثيرة لدافعية الطلاب ؛ والمجالات المعرفية التى يرغب الطلاب فى إحرازها ؛ والشروط التى تعزز وتثرى التعلم ؛ وما إلى ذلك من المفهومات ذات الصلة بالعملية التربوية التعليمية. إن مثل هذه المعتقدات التربوية المبنية على خبرات المعلم الشخصية والتى تستخدم لحماية الممارسة التدريسية ، لتستمد جذورها من حلول عملية

لمشكلات تدريسية وتعليمية ، وتفسيرات سهلة ، كما أنها ذات تأثير فعال فى أفكار وسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة . وفى إيجاز شديد هذه هى خصائص التدريس وحجرات الدراسة التى من خلالها ، وعلى ضوئها ستختبر التربية الناقدة.

٤ - أضف إلى ما تقدم ذكره أن ما يضمن نجاح المعلمين فى سعيهم لتطبيق التربية الناقدة ، أن يضطلعوا بالعديد من المسئوليات ، ويشاركوا مشاركة فعالة فى كثير من النشاطات ، وبناء على ما ذهب إليه الأستاذ بيركنسون ، فإن المعلم الناقد يتعين عليه أن ينشئ بيئة تعليمية يشعر فيها الطلاب بأنهم أحرار فى الكشف عن مستوى أدائهم الراهن، وأنهم أحرار فى تكوين وبناء بيئة تعليمية مقبوله ، أى متحررة من الأحكام القيمية المسبقة ، ومن النقد القاسى ، والمذهبية ، بيئة تعليمية يثنى فيها المعلم على جهود الطالب المبدئية ؛ ويساعد الطلاب على أن يعرفوا ما فى أدائهم من أخطاء وجوانب قصور، وتتيح للطلاب أن يعرفوا النتائج الحقيقية لما يقومون بأدائه فعلاً ؛ وتعين الطلاب على أن يحسنوا مهاراتهم الفعلية ، وأن يتقبلوا أنهم خطاءون بطبيعتهم مثلهم فى ذلك مثل جميع البشر ، وأن يدركوا أنهم لا يعرفون ما هو الأداء التام أو الكامل الذى لا يعتريه النقص لأنه أداء إنسانى من طبيعته النقص والقصور ، ودائما فى حاجة إلى تحسين وتعديل. وفى هذه البيئة التعليمية يجب أن يقر فى الأذهان الفرق بين الشخص وأدائه عندما يتم نقد أداء الطالب ، وأنه لا يوجد فى هذه البيئة التعليمية ما يعرف بالنواتج والمعايير المحددة مسبقاً ؛ ولا أى نوع متوقع من أداء الطالب. وفى هذه البيئة التعليمية يقوم المعلم بدور المحاور ، وبدور الحكم فى أثناء المناقشة الدائرة بين الطلاب ، وأن يقوم بدور المفسر

والموضح والمجتهد والمدافع دفاعاً عادلاً وأمينا ، والعارف ببنيـة ومنطـق مجال موضوع المناقشة حتى يتجاوز النص أو المحاضرة وصولاً إلى إنتـاج قضايا مضادة لنقد الطلاب ، وهكذا يجد الطلاب أنفسهم ممارسين الأسـلوب الناقد فى التربية ممارسة حقيقية.

وهكذا يتضح من هذه القائمة لأدوار المعلم فى تلك البيئة التعليميـة التى خلقها المعلم، وكذلك يتضح من تأكيد الأستاذ بيركنسون على الموضـوع نفسه فى التربية الناقدة، أن المعلم عنصر من أعظم العنـاصر أهميـة فـى التربية الناقدة ، وهذا يعنى أن المسئولية الأساسية فى التربية الناقدة واقعـة على كاهل المعلم فى الحقيقة ، وهنا يبرز سؤالان يتصلان بأدوار المعلم فـى نظرية التربية الناقدة هما:

السؤال الأول : هل تتيح أوضـاع التدريـس والتعليـم وسـياقاته الراهنـة للمدرسين أن ينفذوا ما عليهم من مسئوليات محددة ؟

إذا سلمنا بأن مشهد (سيناريو) التعليم وبيئة الدراسة الذى تقدم ذكـره يمكن أن يحدث فى الواقع ولو جزئياً، فإنه فى هذه الحال سـتواجه التربيـة الناقدة عقبات وصعوبات شديدة ، وأول هذه العقبات أن المعلمين سـيمرون بوقت عصيب ليتمكنوا فيه من الفصل بين الجوانب الشـخصية والجوانـب العلمية (الأكاديمية) لطلابهم، ومن أجل المحافظة على بيئة مجتمـع حجـرة الدراسة ، وصيانة مكوناته الاجتماعية والعلمية (الأكاديمية) ، فإنه يجب على المعلمين أن يتعرفوا ويتفهموا طلابهم من خلال طرق وأسـاليب متباينـة ، مثال ذلك أنه من المتعارف عليه أن المعلمين يكونون تصورات تفصيلية جداً عن طلابهم إبان الأسبوع الأول من الدراسة ، وتستغرق هـذه التصـورات الملامح الشخصية والعلميـة (الأكاديميـة) لطلابـهم ، ويسـتخدمون هـذه

التصورات فى تشكيل توقعاتهم عن هؤلاء الطلاب ؛ ومن المتعارف عليه أيضاً أن هذه التصورات والتوقعات المبدئية التى بنيت عليها تظل ثابتة نسبياً خلال العام الدراسى ، ذلك أن الانطباع الأول الذى يكونه المرء عن شخص ما أو شئ ما ، له تأثير كبير فى نظرته أو تصوره عن هذا الشخص أو الشيء ، وعلى هذا الأساس ، فإن المعلمين لا يختلفون عن بقية الناس فى ذلك ، فنحن جميعاً نشترك فى تكوين انطباعاتنا وتوقعاتنا عن الآخرين حتى فى أكثر المواقف الاجتماعية بعداً عن الاستقرار والانضباط . وهنا يثور السؤال ؛ كم عدد المرات التى يجد المعلمون أنه يتعين عليهم أن يكونوا تصوراتهم ومن ثم توقعاتهم عن طلابهم وقد واجهتهم فى المواقف التعليمية والتعلمية تدابير وتنظيمات إدارية وعمليات تفاعل بينهم وبين طلابهم من ناحية ، وبين طلابهم وبعضهم البعض من ناحية ثانية ، وكل ذلك يتم فى وقت يتراوح ما بين ساعة إلى ست ساعات فى اليوم الدراسى ؟

علاوة على ذلك ، فإنه غنى عن البيان أن للمعلمين قدماً راسخة فى نجاح عملية التعليم ، وتأثيراً قوياً فى تحصيل طلابهم ، وهذا راجع إلى أنهم متفاعلون مع طلابهم فى المجتمع التعليمى ، أى حجرة الدراسة ، ولن يكونوا مجرد ملاحظين غير منفعلين ولا متفاعلين ، لطلابهم أو لما يدور فى حجرة الدراسة من نشاطات وتعاملات.

ولهذه الأسباب جميعاً ، فإنه ليس من الواقع فى شئ أن نتوقع من المعلمين أن يتخلوا عن ما كونوه من أحكام على طلابهم ، ولا أن يتجردوا من توقعاتهم لمستويات طلابهم العلمية والمهارية التى كونوها عن كل طالب من طلابهم ، كما أنه من الصعب أن يتمكن المعلمون فى يسر وسهولة أن يفصلوا بين شخصية الطالب وأدائه ، وبين السياق الذى يحدث فيه

التدريس عندما يجعل النقد الطالب مجاوزاً المعرفة المقدمة له من خلال المقرر . ولا أحد يستطيع أن ينكر أن تصورات المعلم وتوقعاته عن طلابه ستؤثر فى نشاط وحيوية بيئة التعليم ، بصفة عامة ، ومن ثم فمن الصعب أن ننشئ لكل طالب على حدة بيئة تعليمية تتسم بالحرية والتدعيم والاستجابة.

وفضلاً على ما تقدم ، نجد أن عزلة حجرة الدراسة ؛ والقصور فى تحديد ما سينجزه الطلاب ؛ والمعايير المتناقضة فى تقدير منجزات الطلاب أو تحصيلهم ؛ نجد كل تلك العوامل تستحث المعلمين على أن ينهمكوا فى تقييم النشاطات الذاتية للطلاب حتى يتسنى لهم الإجابة عن السؤال الذى طرحه الأستاذ بيركنسون ألا وهو " كيف لى أن أفعل ذلك ؟ " إن الغاية فى التربية التقليدية تتمثل فى تحديد حجم مجموعة الحقائق والمهارات، والمفهومات التى سيكتسبها الطلاب بعد عملية التعليم والتعلم. ومن المعروف أن تقييم العملية التعليمية فى معظم المدارس مبنى على الأهداف التربوية والتعليمية . ويدعم النظام التعليمى الأهداف من خلال الكتب والمواد التعليمية المقررة ، وبرامج إعداد المعلمين ، وغير ذلك من الأساليب التى تحقق غاياته . ويقبل المعلمون فكرة الأهداف التى يقوم عليها النظام التعليمى كذلك، فنجدهم يستخدمون اختبارات الطلاب ، والواجبات المنزلية لتقييم جهودهم التعليمية ، ولقياس ما تحقق من أهداف النظام التعليمى. كما نجد أن الآباء وأولياء أمور الطلاب يؤيدون فكرة النظام التعليمى القائم على الأهداف التربوية والتعليمية ؛ ويتجلى هذا التأييد فى تقصيهم لمدى ما حققه أبناؤهم من تقدم تربوى وتعليمى، وكذلك مدى ما حققه النظام التعليمى من أهدافه ، وذلك من خلال أدوات ووسائل اختبار وقياس الأهداف ، التربوية والتعليمية، إذ نحن فى عصر يضع كثير من الناس ثقتهم فى نتائج اختبار

من نوع الاختبار من متعدد مدته نصف ساعة ، أكثر من وضعهم ثقتهم في حكم معلم على طالب (سواء أكان صغيراً ، أم يافعاً ، أم شاباً ، أم راشداً) عايشه في حجرة الدراسة شهوراً.

وستظل التربية الناقدة تثير بعض المعضلات فيما يتصل بمسألة تقييم الطلاب والمعلمين على السواء ؛ ما دامت العملية التعليمية في هذه التربية لا تقوم على أهداف تربوية وتعليمية ، وسيصبح التقييم التقليدى ، أى القائم على الأهداف غير مناسب ، ولا يحقق للطلاب ، والمعلمين التثقيف المرغوب فيه . ومن المرجح -وكما ألمحنا من قبل- أن يتعرض القائمون على النظام التعليمى التقليدى للمساءلة من الآباء وأولياء الأمور وغيرهم ممن يعنيهم أمر التربية والتعليم فى المجتمع وذلك لأسباب كثيرة . وإذا لم يستطع أحد أن يحدد أهدافاً تعليمية متقدمة ، أو عامة يمكن تحقيقها ، فإن تقييم الطلاب والمعلمين سيصير مشكلة بالغة الخطورة .

وإذا كان التقييم ممكنا بالنسبة لما هو تقريبى من الأهداف ، فسيكون التقييم الذى لا يعتمد على أهداف هو المنتج المنطقى للتربية الناقدة . ومثل هذا النوع من التقييم من المحتمل أن يعتمد اعتماداً مكثفاً على ما هو وصفى ، وعلى أمثلة أو نماذج من أداء كل طالب على حدة ، أكثر من اعتماده على اختبار مجموعة من الطلاب وفقاً لقواعد وإجراءات ضبط المجموعات المتبعة فى هذا الصدد. وقد تكون الاختبارات الفردية أكثر مناسبة للكشف عن مدى تحسن معرفة الطالب على المدى الزمنى ، وهى ما يطلق عليه الآن التقييم الأصيل ، أى الجدير بالثقة ، وهى تؤكد على الجوانب الوصفية ، والأداء ، ولا تستخدم أسلوب الاختيار من متعدد. وقد يبدو أن هذا النوع من الاختبارات أو التقييم مناسب تماماً للمحتوى العام

لنظرية التربية الناقدة. ومع ذلك فإننى أزعم أن جمع ما يؤيد هذا النمط من التقييم أو الاختبارات أكثر صعوبة من الإستمرار فى الوثوق باختبارات المجموعات الطلابية الموجهة بقاعدة من الأهداف التعليمية والتربوية ، والاختبارات الموضوعية ، وذلك لأنها ممكنة التطبيق.

ومن المؤكد أن هناك منزلة تحتلها النشاطات فى التعاملات التعليمية ، وهى نشاطات ليس لها أهداف تحصيليه صريحة أو معينه ، ويتولى المعلم انتقاءها ، لاعتقاده أنها جديرة بالاهتمام وأنها مربية ، ولم يسبق للمعلم أن حدد سلفاً أو مسبقاً ما سيكتسبه الطالب من خبرة صحيحة ، أو تعلم من خلال النشاط. فليس ضرورياً أن يسبق الهدف النشاط ، وآية ذلك أن المعلمين فى واقع الأمر غالباً ما يقيمون فعاليتهم باستخدام مصطلحات مثل " الطاقة " و " الاهتمام " التى يستجيب بها الطلاب لنشاطاتهم التعليمية . إن اندماج الطلاب وانهماكهم فى النشاط التعليمى والتربوى شرط هام لنمو المعرفة ، ولكنه ليس كافياً ، إذ لم يزل هناك حاجة إلى تقييم ما هو أكثر من انهماك الطالب فى النشاط التعليمى والتربوى ، وكذلك الاهتمام بدور الآباء وأولياء أمور الطلاب فى متابعة تقييم نمو أبنائهم تربوياً وتعليمياً.

إن الخطر المحدق بأى دليل أو بينه على أداء الطالب الوصفى ، أو المجرد من التقدير ، أو الحكم المسبق عليه ، يكمن فى ذلك الضغط الحتمى لجعله تقييماً معيارياً ، أو قياسياً ، ومن ثم بصنف الطلاب تصنيفاً ترتيبياً فارقاً على أساس نتائجه... بينما قد يرضى بعض المعلمين بمجرد ارتباط الطالب بالنشاطات التعليمية فى حجرة الدراسة ، أو ربما يقنع البعض الآخر بما حدث لمعرفة طلابهم من تطور مع الوقت ، وأما الفريق الثالث من المعلمين فنجده متشبثاً بضرورة التقييم الكمى للطالب فيسأل مثلاً : من كان

أكثر الطلاب تحسنا فى أدائه " ؟ و " بكم درجة فاق زميله ؟ " و " أى الصفوف الدراسية استحق هذا المستوى من الأداء ؟ ".

وهكذا نجد أنفسنا أمام الطبيعة الاجتماعية لحجرة الدراسة ، وعملية التدريس ، حيث يحتاج المعلمون التقييم الذاتى ، وللتقييم المنبثق من المجتمع سواء من داخل حجرة الدراسة أو من خارجها ، وهو تقييم قائم على أساس الأهداف التربوية والتعليمية ، وفى هذا السياق يصبح من الصعب أن نؤسس بيئة تعليمية كما حددت معالمها التربية الناقدة ، بيئة لا تحكمها أهداف ولا أحكام مسبقة ، ولا تقديرات لمستوى الأداء الطلابى حددت سلفاً، وإنما جل تركيزها على أداء الطالب الفعلى.

كانت هذه إجابة السؤال الأول فيما يتصل بأدوار المعلم فى النظرية الناقدة ، وأما السؤال الثانى فهو " هل المعلمون ، أو مهنة التربية ذاتها على مستوى مواجهة التحدى الذى طرحته التربية الناقدة ؟ " ويمكن التعبير عن هذا السؤال بمعنى آخر ، هو ما المدى الذى يمكن للمعلم أن يمتلك فيه القيم والاتجاهات والمهارات الناقدة اللازمة لتطبيق نظرية التربية الناقدة ؟ وكيف يقدم له العون وتمكينه من امتلاك هذه القيم والاتجاهات والمهارات المشار إليها ؟ وهذا سؤال له أهميته ، ويجب أن يثار وبإلحاح . إنه لمن السهل أن يقال: يجب على المعلمين أن يتقبلوا أنهم مثل بقية البشر ، من طبيعتهم الخطأ، أو أن لديهم القابلية لأن يخطئوا ، كما يجب عليهم أن يبتكروا بيئة تعليمية متحررة من الأحكام المسبقة حيث يشعر فيها الطلاب بأنهم أحرار فى مواجهة معرفتهم ، ويجب عليهم أن يساعدوا الطلاب على أن يتعرفوا أخطاءهم ، وأن يدركوا كلا من بنية ومنطق مجال الموضوع الذى يدرسونه ، وغير ذلك من هذه الأمور الواجب على المعلم أن يفعلها باعتبارها مهام أساسية من الصعب تنفيذها.

إن المعلمين الذين يناط بهم تطبيق نظرية التربية النـاقدة يجـب أن يكتسبوا معرفة خاصة ، وبصيرة ناقدة ؛ ويجب عليهم أن يعملوا بغير أهداف محدده مسبقاً . وعليهم أن يخلقوا بيئات تعليمية يشعر فيها الطـلاب بأنـهم يتمتعون بحريه الإعلان عن معرفتهم التـى تكونـت عندهـم ، وأن علـى المعلمين أن يكونوا مدعمين لطلابهم ، ومجردين مـن الأحكـام المسـبقة ، يحاورونهم ، ويحكمون بينهم فى مناقشاتهم بـالعدل . وعليـهم أن يمـدوا طلابهم بالاستجابات الناقدة التى تقودهم إلى مراجعـة معرفتـهم الموجـودة عندهم بالفعل .

وليس معقولاً أن نفترض أو نسلم بأن كل أو حتى معظم المعلميـن الآن يمتلكون هذه الإمكانات ، ويستطيعون تطبيقها . ولعل أحد الأسباب الذى جعلنى افترض هذا الفرض أنه ليس واضحاً بالضبط ضرورة خلـق بيئـة تعليمية مدعمة ، ومتحررة من الحكم المسبق". مع أن ما هو مهم اختلافـها من معلم إلى آخر ، ومن طالب إلى آخر أيضاً . ومختلفة من تفرد العلاقـة بين المعلم والطالب وهكذا. إذن كيف يعرف المرء ومتى تكون عنـده هـذه البيئة أو تلك ؟ إن علمى النفس والاجتماع التربويين لا يقدمان لنا فى هـذا المجال إلا خطوطاً عامة ، بل يقدمان أقل من القليل . أما الخبرة فهى المعلـم الهام ، ولكنها خبرة منحازة إلى خبرات الفرد الخاصة التى تعترض حياتـه . وإذا سأل سائل هذا السؤال من منظور التربية الناقدة تحديداً فإنـه يريـد أن يعرف الكيفية التى يمكن أن ينظر بها إلى شروط حجرة الدراسـة لتحقـق للطلاب أن ينخرطوا فى العملية التعليمية التربوية ، ويخلقوا إدراكهم الخاص بهم للبيئة التعليمية القائمة على الحرية ، والتدعيم ، والتحرر مـن الأحكـام والتقديرات المسبقة . ومن الواضح أن هذا السؤال لا يمكن أن يجيب عنـه كل الطلاب ، أو حتى معظمهم.

ولمزيد من توضيح هذه النقطة ، إلى أى مـــدى يمكـــن للمـــرء أن يتوقع أن يكون المعلمون ناقدين وبطرق تنمى عند الطلاب تعلمهم الذاتـــى ؟ ولقد ألقى أيزنر Eisner الضوء على مفهوم النقد التربوى فنجده يقـــول. إن النقد هو فن الكشف عن الملامح البارزة للمادة التعليمية. وتتمثل وظيفة النقـــد التربوى الأساسية في الوصف الدقيق لما يجب أن تكون عليـــه الخصـــائص والأبعاد التى يجب أن تتضمنها المقررات الدراسية موضوع النقـــد، فليـــس النقد إذن عملاً تجريدياً ، بل هو مشروع تجريبى ، وعلـــى أيـــة حـــال، إن القدرة الناقدة مبنية على قدرة أخرى ، هى القدرة علـــى الملاحظـــة والفـــهم الدقيق للجوانب الدقيقة. والمعقدة والهامة التى ينطوى عليها الموضوع الـــذى يتصدى له النقد . وغالباً ما يطلق المتخصصون على هـــذه القـــدرة قـــدرة " التمكن " ، وقدرة التمكن هذه لا تقتصر على علم التربية فحسب ، بل هـــى شرط للناقد فى أى علم من العلوم والسيطرة على أصولـــه فـــهماً وتحليـــلاً وتركيباً ، ومن ثم إصدار الحكم النقدى فيه عن جدارة وتمكن .. ولتوضيـــح ذلك إذا لم يكن المتصدى للنقد فى أى علم من العلوم – والتربية من بينـــها- قادراً على الفهم والملاحظة الواعية للفوارق الدقيقة لموضوع النقد ، فالمتوقع أن يأتى نقده سطحياً ، ومن ثم لا يؤدى إلى تنمية فـــى العلـــم ولا تطويـــر للمعرفة ، وإذا كان المعلمون الناقدون هم المطالبون تحديداً للقيام بمهامهم فى التربية الناقدة فسيكون من الضرورى أن نكتشف المعلمين الذيـــن يتمتعـــون بـــ " تمكنهم " فى مجالات تخصصاتهم، وبقدرتهم علـــى الربـــط المنطقـــى والسببى الحاذق والدقيق بين موضوعاتهم وبيـــن المعرفـــة التـــى يكشـــف الطلاب عنها من خلال التربية الناقدة.

إن القدرة التى أطلقت عليها " التمكـــن " مثلـــها مثـــل التدريـــس ، لا تنمو ولا تتطور إلا من خلال الخبرة . وهى تشترك أيضاً مع التدريـــس

فى أنها تنطوى على عنصر فنى وشخصى يضفى على صاحبه تفرداً وتميزاً، ومن ثم لا يمكن تخليقه عند جميع المشتغلين بالنقد ، أو المشتغلين بالتدريس ، ولا نعنى بذلك أن بعض الناس لا ينمون " تمكنهم " فى تخصصاتهم من خلال الخبرة والتربية الدائمة. إذ إن الواقع يؤكد أنهم دائماً فى حالة من النمو والنضج والتمكن من إصدار أحكام ناقدة فى تخصصاتهم ، ولتلك الأحكام الناقدة قيمتها وأهميتها . ومع ذلك فمن النادر وكذلك من الصعب أن يتبين المرء الخبرات الخاصة، والسمات التربوية التى ساعدت ومكنت شخصاً ما من إحراز نجاح معين فى مجال ما من المجالات . كما أن هذا النجاح لا يمكن نقله بطريق مباشر للآخرين . إذن فهذا هو العنصر الفنى والشخصى الذى يميز النموذج أو المثال عن ما هو عادى ، وفيما يتعلق بالقدرة التى أطلقنا عليها قدرة .. " التمكن ". فهى تشبه الجانب الفنى ، وتمثل فى التدريس النموذج أو المثال ، وهذه القدرة يتفرد بها قلة من المعلمين . وليست أمراً شائعاً بينهم ؛ والسؤال الآن ؛ هل من الممكن تحديد المعلمين بالغى الدقة ؛ وذوى القيم والمعرفة، و"المتمكنين " فى يسر وسهولة، ليخلقوا بيئة تعليمية ضرورية ، ويمدوا الطلاب بالنقد الملائم تطبيقاً للتربية الناقدة ؟ أرى أن الإجابة عن هذا السؤال تحتاج إلى البحث العلمى وهو مبحث صعب ، بل شديد الصعوبة . أما إذا سألنا سؤالاً بديلاً وهو هل من الممكن ان ننمى السمات الملائمة لتطبيق التربية الناقدة عند المعلمين ؟ فإننا نستطيع القول بأن الإجابة قد تكون أن ذلك من الممكن . ولكن ليس قبل أن تتوفر كيانات وبنى معرفية أفضل تساعد فى كيفية تنمية وتطوير مفاهيم رفيعة المستوى وفعالة ، وإذا تركنا هذه الكيانات المعرفية تتطور عن طريق المحاولة وتجنب الخطأ ، فإن الانتظار من الممكن أن يطول.

خاتمـــــة :

إننى لعلى يقين بأن الأستاذ بيركنسون مصيب فيما أعلنـــه مــن أن الطلاب يجب أن يكونوا مشاركين فاعلين ونشطاء فى خلق المعرفة الخاصــة بهم ، واتفق مع الأستاذ بيركنسون فى تأكيده على أهمية المعلم فى التعـــامل التربوى والتعليمى ، كما أتفق معه فى نظرته إلى المعلم باعتباره بالغ الدقــة مثقفاً تلاميذه ، ومدعما لاستجاباتهم ، وصانع قرار، وناقداً لمعرفتهم ، كمـــا أننى مقدر تفكيره الناقد للعملية التعليمية والتربوية كمـــا قدمـــه فـــى كتابـــه الجرىء، لقد قدم رؤية – وأتجرأ وأقول قدم هدفاً – للتربية حيث قد تكـــون مغامرة .

وعلى الرغم من ذلك ، فإنه من الضرورى أن أشير إلى أن التربيـــة مؤسسة اجتماعية ، ومن طبيعتها إنها لا تستسلم بسهولة للتغيير ، وذلـك لأن إحدى وظائفها الاجتماعية الأساسية هى تدعيم ومساندة النظـــام الاجتمـــاعى والسياسى والاقتصادى القائم ؛ ومن الأفضل التفكير فيها باعتبارها مؤسســـة محافظة ؛ أضف إلى ذلك أن قلب العملية التربوية التعليمية، هو ذلك التفـاعل القائم بين المعلم والطالب ، حيث من الصعب وصف عملية التفـــاعل هـــذه والتحكم فيها ، لأنها تعتمد اعتماداً أساسياً على تفرد المشـــاركين فـــى هـــذه العملية التفاعلية . ومع إننى لا أمجد الوضع الراهن للتربيـــة والتعليـــم ، إلا أننى أرى أنه من الأهمية بمكان عند اســـتعراض أى إصـــلاح تعليمـــى أن نتعرف على التركيبة المعقدة لبيئة حجرة الدراسة ، وكذلك السياق التدريســـى الذى تتم فيه ، والاختلاف الواضح والشاسع بين النظرية والتطبيق . لقد كان الهدف من تعليقاتى المفصلة فيما سبق من صفحات أن أسوق هذه الحقـــائق كما تجرى فى واقع العملية التربوية والتعليمية.

الفصـل الثامـن

التربية الناقدة والقوى السياسية

جويل سبرينج

لقد قرأت ما كتبه الأستاذ بيركنسون واتفق معه فى الإطار الأساسى الذى وضعه للتربية الناقدة . ولكن ما اعتقد أنه أغفله فى عمله الجرىء الذى بين أيدينا هو أنه لم يقدم شرحاً وافياً للعلاقة القائمة بين المعرفة والسلطة السياسية . ولو أن الأستاذ بيركنسون أمعن النظر فى العلاقة بين المعرفة والسلطة لتغيرت طبيعة طرحه لما أثاره حول تطور المعرفة، واستخدام تنافسية السوق لتحسين التربية والتعليم ، والحوار الناقد الذى اقترحه طريقة وأسلوباً للتعليم.

لقد أقام بيركنسون مناقشته لقضية تطور المعرفة على أساس التسليم بأن التطور يعنى التقدم ، وأن بقاء الأفكار يتحدد بقابليتها للتكيف مع احتياجات المجتمع. وأننى لا اتفق مع بيركنسون فى أن كل تطور يعنى التقدم ، وأرى أنه ليس بالضرورة أن يؤدى التطور إلى تقدم ، وأن الأفكار السائدة ما هى إلا نتيجة لعلاقة السلطة فى المجتمع.

ومن الملاحظ أن معظم الناس عندما يفكرون فى التطور ، يفترضون أن البقاء للأصلح تعنى أن التطور تقدمى بالضرورة. ومن الطبيعى أن تكون القضية الأولى التى تشغل بالنا هى معنى التقدم. ومنذ الوهلة الأولى علينا أن نبادر بالقول إن التطور لا يعنى التقدم بالنسبة لتلك الأنواع التى لا تستطيع أن تتكيف ومن ثم تختفى من كوكبنا الأرضى. وسيجد كثيرون من الناس دليلا على ذلك فى ما يقوم به البشر من تدمير يومى للكائنات ، وبخاصة فى الغابات ، ويرون أن هذا التدمير لا يمت إلى التقدم بصلة.

وإذا أمعنا النظر فى الإطار العام لنظرية التطور، فسنجد أن تدمير هذه الأنواع يشكل جزءاً من العملية التى يتمكن البشر بها من التكيف مع بيئتهم ، ومما يدعو إلى السخرية أن هذه الصيغة من التكيف يمكن أن ينجم عنها انقراض الجنس البشرى ، وفى هذه الحال فمن المؤكد أن التطور لن يكون تقدمياً بالنسبة للبشر.

ويتضح من الإطار العام لما عرضناه سابقاً أن اتجاه التطور الإنسانى معتمد على علاقات القوى السياسية بين البشر وتابع لها ، والأمر نفسه يصدق على تطور المعرفة ، بمعنى أنها تابعة للعلاقات الحاكمة لقوى المجتمع السياسية والاقتصادية . وليس ما يحدث فى بيئة الأرض على مستوى العالم بمنأى عن التأثير الواضح لهذه القوى . وبمعنى آخر يمكننا القول أن بقاء الأجناس البشرية معتمد اعتماداً قوياً على القرارات التى تتخذها الشركات ، والحكومات ، وما إلى ذلك من منظمات ، وأفراد ، وبموجب هذه القرارات تمارس تلك القوى ما تمارسه فى عالمنا كل يوم .

وإذا نظرنا إلى تطور المعرفة نظرة موضوعية ، فسنجد أنها ارتبطت دائماً بعلاقات القوى المختلفة ارتباطاً وثيقاً . ففى العالم الغربى ، لعبت الكنيسة الكاثوليكية دوراً بارزاً إبان العصور الوسطى – فى تحديد المعرفة " الأصلح " للجميع ؛ وتبعاً لذلك، كان من الطبيعى أن تفضل الكنيسة أنماطاً من المعرفة تعزز هيمنتها على المجتمع آنذاك. وأما فى القرن العشرين فإننا نجد أن الدول التى أحكمت سيطرتها على العالم قد احتكرت وما زالت تحتكر المعرفة خلقاً وابتكاراً ، ونشراً لتحقيق هيمنتها على العالم وثرواته وقدراته ، وقامت الشركات الكبرى بدعم المعرفة التى تريد لها البقاء والاستمرار دعماً مالياً وترويجياً على نطاق واسع . ومن المؤكد أن الشركات الكبرى لا تهتم ببقاء واستمرار أفكار مثل أهمية الاتحادات

والنقابات فى تحقيق العدالة الاقتصادية للعمال ، والمستقرئ لواقع ما تقوم به الشركات فى الولايات المتحدة على سبيل المثال يجد أنها قد نجحت نجاحاً تاماً فى القضاء على الاعقتاد فى حقيقته دور الاتحادات العمالية فى تحسين ظروف عمل ومعيشة العمال.

ولاشك فى أن عزو بقاء أفكار معينة إلى قوة الصفوة من أبناء المجتمع ليس دقيقاً. يسوق بيركنسون مثالاً على تأثير الأحداث السياسية التى قادها الزنوج (الأفارقة الأمريكيون) والأمريكيون الجنوبيون ، والنساء ، فى الستينيات والسبعينيات ، وذلك من أجل توسيع وظيفة التطبيع الاجتماعى للمدارس العامة . ويلفت بيركنسون النظر إلى أن هذه المجموعات بدأت حملة سياسية لتغيير محتوى التمدرس (المقررات والمناهج بالمدارس العامة) ذلك أن المعرفة التى تغرسها هذه المدارس عنصرية وذكورية ، أى متحيزة للرجل الأبيض ، وضد الملونين والنساء. ومن ثم فعملية التطبيع الاجتماعى بمحتواها المعرفى المنحاز للرجل الأبيض ، ستلحق الضرر بالملونين والنساء سياسياً واقتصادياً. ويتضح فى هذا الموقف أن التغيير المنشود فى المعرفة المدرسية ، جاء نتيجة لتأثير القوى السياسية ، وليس نتيجة لمجموعات الضغط المتمثلة فى الزنوج ، وأبناء أمريكا اللاتينية من أسبان وبرتغاليين ونساء.

وبناء على ما تقدم فإن المعرفة التى تبقى وتسود فى العملية التطورية ربما لا تكون هى المعرفة الأصلح ؛ وإنما هى المعرفة التى تبقى من خلال صراع القوى. وقد لا تكون المعرفة الباقية معرفة تقدمية للبشر. وهذا صحيح تماماً فى عالم أنتجت فيه المعرفة العلمية الأسلحة الذرية والكيميائية التى ربما تجعل البيئة فى كوكبنا الأرضى غير صالحة لحياة البشر. وكذلك العلوم الاجتماعية ربما تنتج الأساليب والأدوات التى من شأنها

أن تمكن الحكومات من أن تمارس هيمنة شمولية على الناس ، وذلك باحتكار وسائل الاتصال والإعلام ، والتعليم لتحقيق هيمنتها . ولو حدثت الهيمنة الشمولية فإن حياة البشر ستكون خاوية من السعادة.

كما أن العلاقة بين المعرفة والقوى الاجتماعية المختلفة لها وزنها فى تأييد بيركنسون لفكرة إعادة تنظيم المدارس لتتوافق مع قوانين السوق وآلياته مثل العرض والطلب ، والمنافسة .. يقول بيركنسون من خلال نظريته التطورية "... إن المنافسة بين المدارس على جذب الطلاب ستطرد المعرفة التى ليست جديرة بأن تعرف . وهكذا نرى أن السوق بما يعتمل فيه من قوانين وآليات سيقوم بتدعيم عملية تطور المنهج من خلال نظام وإجراءات المحاولة واستبعاد الخطأ " (ص٧٥).

ولعله من الأهمية بمكان ، وقبل أن ننتقل مباشرة إلى قضية المعرفة وقوى وآليات السوق ، أن نشير إلى أن إدارة الرئيس بوش كانت تقوم على خطة تدعيم فكرة إعادة تنظيم المدارس لتتوافق مع قوى السوق . وفى الوقت نفسه ، تتبنى وتدعم أن يكون للتعليم مستويات قومية ، وتجرى الاختبارات التحصيلية على المستوى القومى أيضاً . كما أن تأثير المستويات القومية لكل مجال من مجالات المواد التعليمية، وكذلك الاختبارات التحصيلية القومية من شأنه أن ينتج منهجاً قومياً. واتساقاً مع الخطة المختارة ، فإن المنهج القومى سيؤدى إلى ظهور المنافسة بين المدارس لتحديد واتباع أفضل الطرق لإنجاز المستويات القومية ، وإعداد الطلاب لاجتياز الاختبارات القومية تحقيقاً لهذه المستويات القومية التى سبق إنجازها . ولكن المنافسة بين المدارس وفقاً لقوانين السوق ، ليست هى التى ستجعل المعرفة غير الجديرة بأن يعرفها الطلاب تتنحى جانباً لتترك المجال للمعرفة الأفضل والأجدر بأن تعرف. وإنما القرار الذى سيحدد المعرفة

الجديرة بأن يعرفها التلاميذ ستحدده القوى السياسية التى سبق لها وحـــددت كلا من المستويات والمعايير ، ومحتوى اختبارات التحصيل القومية.

وإذا اعتمدنا دور قوانين وآليات السوق كما أشار إليها بيركنســون ، مستبعدين خطة الرئيس بوش ، فسيظل من غير المؤكد ما إذا كانت المعرفـة غير الجديرة بأن تعرف ، ستنسحب أمام منافسة معرفة أفضل منـــها أم لا ؟ إن عالم السوق فى الولايات المتحدة الأمريكية ليس محايداً والدليل على ذلـك أن بعض المنافسين يملكون مميزات إما عن طريق ما يتمتعون به من ثـــراء واسع ؛ وإما بما لديهم من صلات وثيقة بالحكومة. ولا شك فى أن الـــثروة تعد المقوم الأساسى فى عالم التجارة وذلك للدور الفعال والهام الذى يلعبـــه الإعلان فى مجال الترويج والتسويق . وعادة ما يؤدى الكثير من المال إلـــى جودة أفضل ، ويزيد من كمية الإعلان . كما أن من يملك الثروة يمكنه مـــن خلالها أن يحقق روابط قوية مع القوى السياسية المؤثرة فى حركة المجتمـــع والسوق على السواء.

ويمكن للقوى الاقتصادية أن تحكم عالم السوق فى مجال التعليـــــم . إذ استطاعت شركة " هوايتل " فى الوقت الحاضر أن تصمم مدارس لتكـــون متمتعة بالإعفاء الحكومى من بعض الأعباء . ومع خطة الرئيس بوش التـــى أشرنا إليها سابقاً ، فمن المحتمل أن تقوم شركات كـــبرى أخـــرى بإنشـــاء مدارس أخرى على النحو نفسه . وليس من المستبعد أن تحصل شركة كبرى مثل شركة " مكدونالد " وهى صاحبة شبكة المطاعم العالمية - على امتيـــاز من الحكومة الأمريكية بإنشاء مدارس باسم مـــدارس " رونـــالد مكدونـــالد " ويمنحها هذا الامتياز حق الإعفاء من بعض الأعبـــاء الماليـــة أو غيرهـــا . ونتيجة لما لدى هذه الشركات من قدرة فائقة على استخدام أفضـــل وســـائل الإعلام فإنه سيكون لها الصدارة فى عالم التجارة والتســويق . ونظـــراً لأن

الحكومة هى التى تمول المدارس وتضع لها التشريعات واللوائح ، فإن هــذه الشركات الكبرى ستجنى فوائد كثيرة بإنفاق موارد مالية قليلة وذلك من خلال اتفاقها مع الحكومة بإعفائها من بعض الأعباء المالية ، كما سبق وبينا ذلك ، كما أن الشركات الكبيرة ستتمكن من استخدام المحــامين ، والتــأثير علــى الساسة لكى يجعلوا القوانين واللوائح تفضل مدارسهم علـــى غيرهــا مــن المدارس المنافسة لها فى السوق.

وفضلاً على ما لهذه الشركات من أسبقية فى مجال المنافســة فإنــه سيكون لها اهتمام بنشر المعرفة التى تدعم امتيازاتــها ، ومــن المؤكــد أن أصحاب الشركات سيرغبون فى تدريــس التــاريخ والاقتصــاد، والعلــوم السياسية بما يضمن حماية مصالحهم الاقتصادية.

ومن مصلحتهم أيضاً أنهم يبغون مدارس تخرج عمالاً طيبيين قانعين بأجورهم المنخفضة ؛ ولا يفكرون فى المطالبة بزيادتها . ومن ثم فالمنافســة فى ظل الأوضاع الاقتصادية والسياسية الراهنة يمكن أن تفضى إلــى بقــاء وسيادة المعرفة التى من شأنها أن تعبر عــن مصــالح الشــركات الكبــيرة المهيمنة على المنافسة فى تلك السوق.

وعلى الرغم من اتفاقى مع ما ذهب إليه بيركنسون مــن أن الفــرد يجب أن يكون لديه الإرادة والقوة التى يقرر بها ما هو جدير من المعرفـــة أن يعرفه ، وأنها ليست أمراً يقرره الساسة ، إلا أننى لا أرى كيف يســتطيع الناس أن يشاركوا مشاركة متساوية أو عادلة فى عملية اتخاذ القرار هذه مــع وجود أن التفاوتات الاقتصادية الحادة بين الناس فى مجتمعنا . وإلى جــانب أن الثروة تدعم فرص عالم السوق ، فإنها تبدو أيضاً وثيقة الصلة باختيارات الفرد المعرفية المتاحة . وبمعنى آخر ؛ إذا أراد أحد من الناس أن يحدد مــا هو الجدير بأن يعرف بالنسبة له ، فإن عليه أن يدرك مجال المعرفة الممكــن

والمتاح ، ومن الناحية الواقعية نجد أن توزيع هذا النمط من المعرفة سيبدو مختلفاً من فرد إلى آخر ، ومن طبقة إلى طبقة أخرى.

إن هذا الرأى فيما يتصل بدور القوى السياسية والاقتصادية المؤثر فى تطور المعرفة ، وكذلك دور المنافسة فى عالم السوق ليتصل اتصالاً مباشراً بمفهوم بيركنسون عن التربية الناقدة. ومع أننى لا أختلف مع بيركنسون فى طرحه للتربية الناقدة ، إلا أننى أزعم أن مفهوم التربية الناقدة محدود وذلك لأنه لم يضع فى اعتباره تأثير العلاقة بين القوى السياسية والمعرفة.

ومثال ذلك ، أن تقديم المعرفة للطلاب هو العنصر الرئيسى فى التربية الناقدة عند بيركنسون . لقد كتب بيركنسون أنه يجب على المعلمين أن يقدموا للطلاب نظريات الخبراء " باعتبارها تكوينات فرضيه ناقصة لأنها صادرة عن كائنات بشرية من طبيعتها أنها غير معصومة من إتيان الخطأ ، هذه التكوينات الفرضية سيواجهها الطلاب بالنقد ". (ص٥٩) . وبناء على ما ذهب إليه بيركنسون ، فإن التفكير الناقد الذى سيواجه به الطلاب هذه التكوينات الفرضية ، سيساعد على نمو معرفة الطلاب . ومن المهم لهذا النمط من النمو الذهنى للطلاب ، أن ينشأ ويدور حوار بين الطالب ومصادر المعرفة من معلمين وكتب وغير ذلك من المصادر.

وما دمت اتفق مع هذا المدخل للتعليم ، فإننى أتصور نفسى أننى كلما قدمت للطلاب مادة تعليمية ، أنبههم مراراً أن لا يؤمنوا بأى شئ مما أقول ، وبخاصة الأفكار التى هى فى الحقيقة إما نتاج بحوث ، أو من كتابات الخبراء . وأخبر الطلاب موضحاً أن آراء الخبراء ، وما تضمنته البحوث من وجهات نظر ما هى فى نهاية المطاف إلا صيغ من المناقشة والجدل ، ومن ثم يجب على الطلاب أن يشاركوا فى مناقشة وحوار مع المادة المعرفية .

وإننى أؤكد أن المعرفة هى نتاج علاقات القوى الاجتماعية وتفاعلاتها ، وفى هذا اختلف مع بيركنسون ، وينسحب هذا التوكيد على البحوث العلمية حيث إنها تتأثر بالأحداث الاجتماعية وذلك فى تحديد أى أنواع البحث الذى يتبع ، أضف إلى ذلك ، وبخاصة فى عالمنا نجد أن البحث العلمى يعتمد أساساً على القرارات السياسية التى تحدد أى المجالات التى تخضع للبحث والاستقصاء العلمى . إن التركيز الكبير للبحث العلمى فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ الحرب العالمية الثانية منصب على تطوير الشئون العسكرية. ولا شك فى إن هناك منتجات للاستهلاك المدنى خرجت من نسيج هذا البحث ، وإن كانت الحقيقة إن الجزء الأكبر من الاتفاق على البحث العلمى موجه إلى البرامج العسكرية.

وكما عرضت سابقاً أن المعرفة نتاج لعلاقات القوى الاجتماعية وتفاعلاتها ، فهى أيضاً نتاج لممارسة القوة والسلطة . ومثال ذلك ، نجده فى أن القدر الأكبر من معرفتنا الراهنة وكذلك معرفة العالم قد حددته صراعات القوى العالمية ، وذلك منذ الحرب العالمية الثانية حيث تم توجيه البحث العلمى لتطوير آلة الحرب ؛ ولعله يمكننا أن نعيش فى عالم مختلف تماماً عن عالمنا هذا ، لو أن الاهتمام الأكبر للبحث العلمى اتجه لحل مشكلات الرعاية الطبية ، والتغذية ، وتحسين ظروف البيئة وأوضاعها المتردية . وكيف يحدث هذا والقرارات السياسية صنعت لتوجيه البحث العلمى لخدمة غير هذه المجالات.

وبالتالى فإذا قدمنا المعرفة باعتبارها تكوينات فرضية فقط للطلاب كما يرى بيركنسون ، فإننا فى الحقيقة لن نعمق وعيهم الناقد. ولذلك أرى أنه يجب أن نقدم لهم المعرفة على أنها نتاج علاقات اجتماعية حيث تشكل ممارسة القوة فيها تأثيراً كبيراً. ولن يتحاور الطلاب بهذه الطريقة مع المادة التعليمية فحسب ، ولكنهم سيتقصون الأسباب التى تجعل أنماطاً من المعرفة

موجودة بالفعل وأنماطاً أخرى ليس لها مثل هذا الوجود. وفى هـــذه الحـــال سيجد الطالب نفسه مرتبطاً بصيغة من التربية الناقدة ارتباطاً حقيقياً ، ليـــس من شأنه فقط أن يحسن من معرفة الطالب أو الطالبة ، ولكنه أيضاً ســـيؤدى إلى أن يفهم كيفية خلق وتكوين المعرفة ومن ثم كيفية بقائها فى المجتمعـــات الإنسانية.

وليست النتيجة الوحيدة لهذه الصيغة من صيغ التربية النـــاقدة هـــى تكوين نمط مفكر وفقاً لصورة الشخصية التى يرغب فى تكوينها بيركنســـون من خلال التربية الناقدة ، وإنما تكوين شخصية يمكنـــها أن تـــدرك وتعـــى كيفية استخدام المعرفة أداةً ووسيلةً للقوة والهيمنة، وتعرف أيضاً كيف تخلـق وتبدع وتسخر المعرفة لتحقيق الأهداف الخاصة بالفرد . وبكلمات أخـــرى ، على المرء أن يتعلم كيفية تشكيل العالم وفقاً لإرادته ورغباته التـــى تواجـــه إرادة ورغبات أولئك الذين يملكون معظم القوة والسلطان ، وإننى لأزعـــم أن هذا النمط من التعلم سيكون هو التعلم الحر حقاً .

والخلاصة أننى وجدت أن معظم ما أثاره بيركنســـون مـــن قضايـــا يستحق الإعجاب . ولكن مناقشته لمسألة التطور ، والاختيار بين المـــدارس ، والتربية الناقدة ، جاءت محدودة وقاصرة ، وذلك بســـبب إغفالـــه للأبعـــاد السياسية للمعرفة. وإننى مثل بيركنسون لأرجو عالماً يصير الفرد فيه هـــو صاحب القرار فى تحديد المعرفة الجديرة ، بل الأكثر جدارة واســـتحقاقاً لأن يعرفها من خلال تعليم ناقد حر . كما أننى أرجو أن يفهم الفرد – ذكـــراً أو أنثى – كيف يمكنه أن يبدع ويمارس معرفة جديدة . ولكـــن تحقيـــق نمـــط العالم الذى يرجوه بيركنسون وأنا ، لسوء الطالع يعتمد على إعـــادة توزيـــع القوة فى مجتمعنا المعاصر بشكل أساسى . وربما يكون التحكم فى المعرفـــة هو – فى الواقع – السبيل الحاكم لتفادى ما سينتج عن التغيـــيرات الجاريـــة الآن فى الظروف البيئية باسم التطور من فناء الجنس البشرى.

الفصـــل التاســـع

التربية الناقدة من منظور المساواة بين الجنسين

جوان بيرشتاين – جامعة سيراكوز

لقد قرأن كتاب " بيركنسون " بعينـــى معلمـــة فـــى مجـــال إعـــداد المعلمين ، ومؤرخة للتربية ، ووجدته كتاباً منعشاً للذهـــن ، ومتـــهافتاً فـــى الوقت نفسه.

فأما أنه منعش مثل " دش بارد " ، فلأنه يدعـــو المعلميـــن إلـــى أن يتنازلوا عن أهدافهم التى حددوها لطلابهم ، ويعتمدوا بدلاً منها على مجـــرد أجنده معرفية لتساعد طلابهم على نمو معرفتهم ، وهذه دعوة مروعة تقـــض مضجع المرء لأول وهلة. ذلك أننا أما قضية خلافية تمثل تحديـــاً واضحـــاً لمسلمات قائمة بالفعل عند المشتغلين بالتعليم ، وفى مقدمة تلك المســـلمات أن المعلمين من واجبهم أن يحددوا لتلاميذهم أهدافاً يسعون إلى تحقيقـــها مـــن خلال العلميات التربوية والتعليمية.

وهذه الأهداف مستمدة من الغاية الكبرى للتربية والتعليم والمتمثلـــة فى نهاية الأمر فى تشكيل وتكوين المواطـــن المنتـــج، كمـــا أن المعلميـــن لا يمكنهم أن يقيسوا فعاليتهم إلا على ضوء أهداف وغايات تعليمية وتربويـــة واضحة . وإذا كان على المشتغلين مثلنا بإعداد المعلمين ، أن يناقشوا أفكـــار " بيركنسون " مناقشة علمية فإنه يتعين عليهم أن يفحصوا تلـــك المســـلمات والفروض ، ومن ثم يدافعون عنها. وهل سيؤثر هذا فى معلمـــى المعلميـــن تأثيراً إيجابياً ، وأحسب أن ذلك صحيـــح ، لأن توفـــر اســـتعداد الطـــلاب ومقدرتهم على مناقشة القضايا التى أثارها "بيركنسون " يشـــجعنا جميعـــاً – طلاباً ومعملين – على أن نصير أكثر تفكـــيراً فـــى ممارســـاتنا التربويـــة والتعليمية.

وأما أن الكتاب متهافت ، فإن ذلك راجع إلى أن "بيركنسون" يقبل فروضا" تتسم بالتذبذب والتقلب عن حيادية بيئات التعلم ، وكذلك عن القيمة المتساوية التى يضفيها على الأفكار ، وبذلك نجده قد أسقط من حسابه تأثير كل من العوامل الأساسية فى بيئات التعلم، مثل الطبقة والعرق والجنس (ذكوراً أو إناثاً) فى عملية التربية والتعليم ، كما نجده أيضاً قد أخفق فى تحسب ما تحدثه التقنيات الجديدة من تغيرات فى أنماط تفكير الناس وتعلمهم.

إن " بيركنسون" يحاول أن يبرهن على أن كل طالب – مهما كان صغيراً – ذكراً أو أنثى عنده أو عندها ، نظريته الخاصة عن كيفية عمل هذا العالم , وكيف تتم المهام المختلفة فيه . ويختبر الناس صدق نظرياتهم من خلال ردود أفعال الموضوعات والناس بالقياس إلى الأفعال التى قامت عليها . وبالتالى ، فإنه من خلال عملية " المحاولة وتجنب الأخطاء " يستطيع كل شخص – ذكراً أو أنثى – أن ينقى أفكاره ومهاراته . وفى هذا السياق فإن مهمة المدرس الأساسية هى خلق بيئة تؤدى إلى تعلم التلاميذ الأمور المتصلة بصدق مهاراتهم وأفهامهم هذه المهمة حلت مكان المهمة التقليدية والمتمثلة فى أن عليه أن يزود التلاميذ بمعلومات صحيحة .

بقول "بيركنسون" " إننى ضد اعتبار التعليم ارتقاء للتعلم" ، وبدلا من تلك المقولة اقترح أن نتعامل مع التعليم باعتباره نمواً ، نمواً للمعرفة (ص٥) .ويزعم " بيركنسون " بقوله هذا أن معظم الناس يذهبون إلى أن التعليم لا يعدو أن يكون مجرد ارتقاء للتعلم ، وهذا افتراض يحتاج بالتأكيد إلى تفنيد قبل أن يسلم به .وعلاوة على ذلك ، فإن اقتراح "بيركنسون" بأنه يجب علينا أن ننظر إلى التعليم بأنه النمو للمعرفة ؛ يبدو أنه بهذا الاقتراح

قد حول دور المعلم الذى يفترض أنه يرقى التعلم , إلى المتعلم ، الذى تنمو معرفته ، ومهما يكن الأمر ، فإن هذا الزعم أو الاقتراح يصبح – بعد فحصه فحصاً علمياً ودقيقاً – حالة جديرة بالدراسة فى ميدان واحد . وإن كان قد وضح أن المعرفة تنمو فى ميدانين : ففى الميدان الأول نجده يخرج أى فرد من دائرة أو حدود التعليم ، سواء أكان معلماً أو متعلماً .وقد فعل هذا بتوضيحه كيف أن نمو المعرفة فى هذا الميدان لا يوجد فى الناس ، وإنما هو موجود فى كيانات المعرفة التى أبدعها الرجال والنساء على السواء . ويدعى أن هذه الكيانات المعرفية موجودة لأن البشر – خلافاً للكائنات الحية الأخرى– لديهم المقدرة على جعل مهاراتهم وأفهامهم موضوعية ، وذلك من خلال الكلام أو القول ، والكتابة والنشر ، ويصنف لنا – بيركنسون " كيف تتطور كيانات المعرفة البشرية معتمداً على ما ذهب إليه " كارل بوبر " فيقول: " إن البشر هم الذين يخلقون أو يبدعون كيانات معرفية مختلفة تتشأ وتتطور ، مثلهم فى ذلك مثل بقية الكائنات الحية الأخرى ، إلى حد أننا نستطيع أن ننشئ – وقد أنشأنا فعلا – تاريخاً لنشوء وتطور كيانات المعرفة المختلفة، فأنشأنا تاريخا لنشوء وتطور الرياضيات ، وتاريخاً لنشوء وتطور العلوم الطبيعية ، ...الخ.

وكما وضح لنا علماء المعرفة التطورية ، فإن نشوء وتطور كيانات المعرفة الموضوعية هذه فى كل مجال من مجالات المعرفة تتبع العملية الداروينية المعروفة بعملية المحاولة والتخلص من الخطأ ". (ص١١)

ويبدو فى هذا الميدان الأول ، وبناء على ما ذهب إليه "بيركنسون" أن كل كيان معرفى أبدعه الرجال والنساء ، يسلك كما لو كان كائناً عضوياً منفصلاً ، ومعقداً غاية التعقيد . وأود هنا أن الفت انتباه القارئ إلى هذا لأننى أظن أن استخدام "بيركنسون" للتعبير المجازى الذى استخدمه

" كارل بوبر" ليس مقنعاً . إذ إنه أسسه على تفسيره للدراوينيـــة الــذى لــم يتحسب فيه اكتشاف الحمض النووى أو الـــ " DNA " ودورها فى تزويدنــا بالشفرة الوراثية للكائنات الحية . وهل يعنى هذا بالنسبة لـــ " بيركنسون " أن يضمن مقولته عن الكيانات المعرفية التى يبدعها البشر أنها تنطـــوى علـــى خصائصها الوراثية اللازمة لنموها مستقلة عن البشر الذين طوروهـــا ؟ إن هذا سيجعل – بالتأكيد – فكرته أكثر دقة ، وسيعزز قضيته القائلة إن كيانات المعرفة تنمو بدون وساطة البشر ، وإن كنت أشك فى أن تكون هذه القضيـــة مفهومة للناس ، ومع ذلك فإن بعض الناس – ربما – يعتقـــدون أن البشـــر الذين يصممون الحاسبات الآلية الشخصية يحاكون الشـــفرة الوراثيـــة فـــى تصميم هذه الحاسبات التى تصحح نفسها ثم تعيد إرسال المعلومات الخاطئـــة إلى البشر الذين صمموها وفى هذا دليل على أخطائهم وعجزهـــم . ثـــم إن هذه المعلومات تستخدم عن طريق الحاسب لتصحيح المشكلات الخاصة بها ، وحتى فى هذه الحال فإنها ليست كيان المعرفة أو المعلومات الذى أبـــدع أو أعاد إبداع نفسه بنفسه من غير تدخل البشر ، إن الحاســـب الآلـــى يـــؤدى وظائفه نتيجة للتفاعل الذى يحدث مع كيان المعرفة ، ومن ثـــم فـــإن كيـــان المعرفة يعتمد على وسيط خارجى لبدايته واستمراره وتفسيره، وبغير هـــذا الوسيط الخارجى ، سواء كان بشراً ، أو حاسباً آلياً ، من الصعب تصور نمو كيان المعرفة فى أى مجال مـــن المجـــالات ، ذلـــك لأن كيـــان المعرفـــة لا يتضمن فى ذاته شفرة وراثية تؤثر فى نموه.

كما أن كيان المعرفة مختلف تماماً عن الكائن الحى المعقـــد الـــذى ينمو ملتحماً مع غيره وبغير ضرورة لحماية تماسكه باعتبـــاره كائنـــاً ، ولا يملك حدوداً إلا فى عقول البشر الذين يختارون تحديد الحدود الخاصة بكيـــان المعرفة هذا أو ذاك . وهكذا ، بينما نجد أن مـــن المفيـــد أن نـــوازن بيـــن

كيانات المعرفة وبين الكائنات الحية المعقدة ، إلا أننى أعتقد أنه من التضليل أن نسلم بهذه الموازنة بينهما كما فعل " بيركنسون " لأنها موازنة تسير فى طريق مسدود . إن الوسيط البشرى أو أى وسيط بديل متمثلاً فى أنه صيغة من صيغ الآلة الذكية مثل الحاسوب ، لأمر ضرورى ولازم لحدوث النمو فى كيان المعرفة.

أما الميدان الثانى الذى ربط فيه " بيركنسون " نمو كيان المعرفة بالأفراد الذين يتعلمون فقط من خلال تطور نظرياتهم الداخلية التى يختبرونها فى عالم المعانى الخارجى عبر عملية " المحاولة وتجنب الخطأ " فإذا تأملنا ما أورده بصدده فسنجده " بيركنسون " يطبق مرة ثانية نظرية التطور بمعنى أن تطبيق نظرية التطور هنا ملائم لأن كل فرد من البشر ما هو إلا كائن عضوى منفرد ، ومعقد هذا من ناحية ، أما من الناحية الأخرى ، فإنه استناداً إلى الاعتقاد بأن تطور الكائن الفرد يتبع نشوء وتطور النوع ، وهو الاعتقاد الذى يبدو أن " بيركنسون " لا يميل إليه ، فإن المرء يمكنه أن يطبق فكرة عن تطور الأنواع على " تطور " أفراد معينين.

إن "بيركنسون" يناقش ذلك ويحاجج فيه لأن كل فرد يتعلم عبر عملية اختبار نظرياته الفردية فى مواجهة العالم الخارجى ، ويستوى عنده فى ذلك الرجال والنساء ، ودور المدرس ليس تقديم المعرفة "الصحيحة" لتلاميذه ، بل إن دوره يتمثل فى أن يهئ لهم بيئة تعليمية تتوفر فيها معايير من مثل : أن يشعر الطلاب بحريتهم فى الكشف عن مهاراتهم ، وأفهامهم ؛ وأن يحصل الطلاب على تغذية راجعة على كفاية مهاراتهم وأفهامهم ، وأن يشعروا بالتعزيز والتدعيم الكافى كى يحاولوا مرة ثانية عندما تكشف التغذية الناقدة الراجعة عن القصور فى كفاية معرفتهم (ص٣٤).
ويعلن " بيركنسون " أن المعلم لا يشكل سلطة معرفية ، بل هو ميسر فقط ، "

فهو يمكن أن يساعد الطلاب على أن يكشفوا عن سوء فهمهم ، وأخطائهم وضعف كفاية أداءاتهم وأفهامهم" (ص٣٧). وقد يبدو هذا التحديد لدور المعلم مألوفاً بالنسبة لأولئك الذين قضوا وقتاً طويلاً في تعليم وإعداد المعلمين . لقد كان دور المعلم المتمثل فى كونه ميسراً سمة مميزة للمربين التقدميين ، حتى ولو كانوا لم يبتعدوا أبداً عن المعلمين التقليدين كما يعتقد "بيركنسون " وكما يحلو لغيره من الناس ان يعتقدوا ؛ ولست متأكدة أن المعلمين عند "بيركنسون " سيمكنهم أن يؤدوا مهامهم وفقاً للطريقة التى يجب أن يسيروا عليها ، وذلك لأنه لم يضع فى حسبانه ظواهر نفسية واجتماعية تؤثر فى المتعلمين وتتداخل مع مقدرة المعلمين على أداء وظيفتهم كما يتصورها " بيركنسون " .

ولقد أشار علماء آخرون – مثلاً – إلى أن الناس لا يقبلون النقد الموجه لأفكارهم وآرائهم قبل أن تحظى هذه الأفكار والآراء بالمصداقية والقبول ، ويؤكد المشتغلون بالإرشاد الاجتماعى والنفسى ، وحل الصراع ، وتسوية الخلافات بين الناس ، والمفاوضون ، يؤكدون الأهمية القصوى لفهم وتقبل اتجاهات الآخرين واحتياجاتهم قبل محاولة توجيه النقد إليهم* ، ومن ثم فإن مهمة المعلم أولاً وقبل أى شئ أكثر وأبعد كثيراً من مجرد تيسير عملية نقد مهارات وأفهام تلاميذه . إنها أيضاً قدرته على تزويدهم بما يمكنهم أن يؤكدوا ويثبتوا به مهاراتهم وأفهامهم ، مهما كانت أخطاؤهم التى ربما تظهر فى أثناء تعلمهم ، وفى الوقت نفسه أن يرشدهم إلى أن جميع المهارات والأفهام يمكن تحسينها. إن "بيركنسون" يريد أن يحملنا على الاعتقاد أن " المحاولة وتجنب الخطأ " عملية تحدث فى بيئة أو مناخ محايد حيث نجد كل فرد من الراشدين وبما لديه من مهارات وأفهام ناضجة،

سيقدم التغذية الراجعة نفسها . ونحن نعلم أن هذا غـير حقيقـى . ذلـك أن المدرسين يتأثرون بعوامل كثيرة فى أثناء تفاعلهم مـع تلاميذهـم ، إنـهم متأثرون بالأحكام المسبقة ، وبالتحيز إلى أو ضد ، وبأنمـاط شـخصياتهم ، وتفضيلاتهم الذاتية ، كما أنهم يتأثرون بتاريخ علاقاتهم بكل تلميذ ، وسـأدلل على ذلك ببعض الأمثلة على التحيز للجنس من حيث الذكورة أو الأنوثـة . ويستطيع آخرون أن يلحظوا تحـيزاً إمـا للعـرق أو اللـون ، أو الطبقـة الاجتماعية .. الخ.

لقد شهدت منذ شهور قليلة درساً فى أحد الفصول من الصـف الأول حيث كان موضوعه: " أخبار أو مستجدات اليوم " مـن حيـث الزمـن أو الوقت . وطلبت المعلمة ما إذا كان هذا اليوم يوافق عيد ميلاد أحد من تلاميذ الفصل ، فقلت على الفور إنه يوافق عيد ميلادى . وعندئذ سأل الأطفـال : كم أبلغ من العمر؟ ، فأجبتهم ، ثم خطرت على بالى فكرة طرحتـها علـى أطفال الفصل ، ربما يريدون أن يعرفوا من خلال الحساب فى أى يوم أنـا ولدت ، واندفع العديد منهم ، وقبل أن تشرع المعلمة فى توجيههم إلى الفقـرة الثانية من مستجدات أو أخبار هذا اليـوم ، اندفعـوا بتخمينـات جزافيـة . وبينما كنت أتفقد الفصل ، نهض أحد الأولاد ، وتقدم نحوى وقال لى قـول الواثق من نفسه " : لقد ولدت فى عام ١٩٤٤".

وهززت رأسى مجيبة " لا " ، وبدا عليه الارتبـاك الشـديد وهـو ينصرف عنى بعيداً، ثم جاءت إلى بنت وسألتنى على استحياء : " هل ولـدت فى عام ١٩٥٦ " فأجبتها " لا " وعادت محبطة إلى مقعدها ، ولم تأت بعـد ذلك مطلقاً . ولكن الولد ألـح فـى تقديـم إجاباتـه "١٩٤٧" ؟ ، "١٩٢٠ "؟ وذلك فى ما بين الدروس طوال الصباح . والغريب أن المعلمة شاهدة علـى كل هذه التفاعلات ، ولكنها لم تبد أى تعليق عليها.

وعلى أية حال ، فإن الولد كان فى حاجة إلى تغذية راجعة أكثر مما أعطينه لو أنه كان قد قدم حلا للمسألة المطروحة . ولكن وجهة نظره أو نظريته في حل المسألة كانت من السذاجة بمكان ؛ ولذلك فقد كان فى حاجة إلى بعض التوجيهات عن كيفية تحسينها.

وبعد الغداء اقترحت ملحوظاتى السابقة على معلمة الفصل فقالت وهى تبتسم: "لقد التقيته حينما كان يتناول طعام الغذاء وشرحت له كيف كان يمكنه أن يجيب الإجابة الصحيحة " ثم أوضحت لى أن الولد كان متفوقاً فى الرياضيات وأنه فى حاجة إلى مثل هذا النوع من الحفز والتنبيه . لقد أسعدنى هذا ، ولكن بعد أن غادرت الفصل ، ولقد تحققت أنا والمعلمة ، أننا قد استجبنا فقط للأكثر إلحاحاً فى الأسئلة ، ولم نستسلم لمعطيات تنشئتنا الاجتماعية أنه ولد ؛ وفى الوقت نفسه ، فإن البنت لم تجد أى اهتمام شخصى من كلينا ، المعلمة وأنا ، علماً بأنها كانت مثله تماما فى حاجة شديدة لتغذية نظريتها تغذية راجعة. وربما كان فى الفصل آخرون غير متأكدين من أنفسهم حتى أن يكونوا تواقين إلى أن يكونوا مثل أولئك الذين يحتاجون إلى مساعدة بسبب نظرياتهم . ولقد شعرت متأخراً بالخجل من نفسى لأننى لم اتخذ موقفاً علاجياً . ومثال آخر أسوقه من الجامعة: سألت طالبة معلم الإحصاء سؤالاً فى أثناء تقديم المعلم محاضرة فى هذا العلم ، فأجابها بأن السؤال شديد التعقيد وتحتاج الإجابة عنه إلى متسع من الوقت ، واستمر فى تقديم محاضرته ، وبعد دقائق معدودات ، أعاد صياغة سؤال الطالبة طالب من الطلبة الحضور وطرحه مجدداً على المعلم نفسه ، وفى التو واللحظة سارع المعلم إلى تقديم إجابة مطولة عن السؤال لهذا الطالب . وربما تحدث مثل هذه التحيزات مئات المرات فى أثناء اليوم الدراسى ضد الطالبات سواء فى المدارس أو الجامعات ، الأمر الذى يؤدى إلى أن تكون

تصوراً مختلفاً عن مقدرتها على اختيار معرفتها ، فى الوقت الذى يلقى فيه أقرانها من الطلاب اهتماماً واضحاً ، ومن ثم تغذية راجعة لمعرفة كل منهم ، وتحسينا لمهاراتهم ، وأفهامهم**.

إن السؤال الجوهرى والهام الذى يوجه إلى المعلمين هو : إلى أى مدى يقبل المعلمون مهارات وأفهام الطلاب الخاطئة قبل أن يوجهوا إليهم النقد ؟ وكيف يجعلون الطلاب قادرين على " التفكير " و " التأمل " فى تحويل ما يعرفون إلى عمل ؟ وما الذى يفهمونه من ذلك؟

وقد يسأل المراقبون للعملية التعليمية من خارجها سؤالان لهما دلالتهما: فى أى عمر يكون من الملائم والمناسب البدء بعملية النقد ؟ وما الطريقة التى تتم بها ؟ إن "بيركنسون" لم يول هذين السؤالين اهتماماً يذكر على الرغم من أهميتهما . ولذلك فالانطباع عندى أن مرجعيته فيما ذهب إليه هم طلاب المدرسة الثانوية على أقل تقدير ، ومن المحتمل أن يكونوا من طلاب الكليات ، ومن المؤكد أن طلاب المدرسة الثانوية لن ينجحوا فى البيئة التعليمية الناقدة التى وصفها "بيركنسون" إذا لم يمارسوا التفكير والتأمل فى معرفتهم فى سن مبكرة ، وهكذا نجد أنفسنا أمام سؤال جوهرى هو: ما السن المناسبة التى يجب أن يتعلم فيها الأطفال التأمل والتفكير فى الحدث أو الفعل كما يطلق عليه "دونالد سكون " ، وكيف يجب أن يتعلموا هذا التأمل والتفكير؟*** لقد صار هذا الموضوع هو الأكثر أهمية الآن ، وذلك لأننا نعلم أن الناس الذين يفتقرون إلى الشعور بالأمان يميلون إلى أن يكونوا الأكثر صرامة وتشدداً فى معتقداتهم وآرائهم ، وإذا كان ذلك كذلك، فكيف لإنسان أن يوفر بيئة تربوية وتعليمية مفتوحة حيث يرجى أن يزدهر فيها النقد بالنسبة لأطفال وقد تبدد أمنهم نتيجة لحياتهم الأسرية المفتقرة إلى التماسك الاجتماعى ؟ والمؤكد أنه فى مثل هذه الحالات، يجب أن نناقش

المهمة الأولى والأعظم أهمية للمدرس، ألا وهى أن عليه أن يعزز ويثبت ويؤكد المهارات والأفهام التى يحملها الأطفال معهم إلى المدرسة على أمل أن ما تفعله المعلمة أو المعلم سيجعل الطفل أكثر أمناً ، وبالتالى يكون قادراً على تحمل ذلك النقد المحدد والمصاحب لتلك المهارات والأفهام+.

ومع ذلك ، فإن دراسة الطرق والأساليب التى تساعد المدارس على إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية ، وخصوصاً العلاقات بين الأجناس ، والطبقات الاجتماعية ، والذكور والإناث المقترحة هنا ، إنما هى فى جوهرها أسباب اجتماعية ونفسية قد يجدها المعلمون أو المعلمات وسيلة سهلة لتثبيت مهارات وأفهام بعض الطلاب ، وقد يجدونها وسيلة صعبة لتثبيت مهارات وأفهام البعض الآخر++.

والحقيقة أننى كنت قد صرفت النظر عن التحيز لجنسى – باعتبارى أنثى – فى الواقعة العرضية التى وصفتها سابقاً وحدث فيها التمييز فى المعاملة من قبل المعلم بين الطالبة ، والطالب ، لقد أوحت تلك الواقعة إلى أن تأثير التنشئة الاجتماعية على الطريقة التى يتعامل بها الكبار مع الأطفال تأثير قوى ولا يمكن التغاضى عنه .. ويؤكد هذا ما توصل إليه علماء نظرية إعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية أن التعليم بحكم طبيعته الاجتماعية ينزع إلى إعادة إنتاج قوة البنى الاجتماعية القائمة فى المجتمع فعلاً ، على اختلاف أنواعها ، اجتماعية ، أو عنصرية أو اقتصادية أو سياسية. والأطفال هنا ربما يقاومون هذه القوى ، وربما يتكيفون معها ، وأحياناً ما يحدث ذلك لأسباب مختلفة تماماً عن تلك التى وضعها المعلمون نصب أعينهم***. وعلى الرغم من ذلك فإنهم لا يختبرون نظرياتهم فى

فراغ محايد ، ولا يجدون أن كل مهارة أو فهم يعبرون عنها يقابلها احترام عادل من الكبار الذين يقومون بفحصها واختبارها سواء كانت صادرة من طالب أو طالبة؛ ويبدو أن "بيركنسون" يتجاهل القوة غير المتكافئة بين الكبار والأطفال ، وتلك القائمة بين المعلمين والطلاب ، كما يتجاهل التفاوت بين القوى المستمدة من الطبقة الاجتماعية ، والعرق ، والذكورة ، والأنوثة (الجنس).

ونجده يتحدث أيضاً عن أن التربية والتعليم سيستمران كما كانا في الماضي ، ولكن الشك يخامرني في مقولته هذه، ذلك أننا على مشارف عالم يمدنا كل يوم بطرق وأساليب ووسائل تعلم جديدة ، وفهم جديد للكون+++. ومن ثم فرياح التجديد المتسارع تجتاح كلا من المهارات والأفهام فيصيبها التغيير يوماً بعد يوم . وما هو " الماضي " إذا كنا نستطيع أن نعيد خلقه في فيلم كما نريد له أن يكون ، لا كما كان " حقيقة " ؟ وما هو معنى الموت ، بينما أستطيع أن أشاهد حديثاً أجرى مع " أينشتاين " منذ سنوات مضت ؟ وأستطيع أن أستخدم الحاسوب في استخراج ذلك مكتوباً ومطبوعاً وأنا أقول لنفسي هل أجاب عن أسئلتي اليوم ، الآن ، وأرى على الشاشة وجهه وهو يتحدث إلي ؟ والأمثلة على ذلك كثيرة.. لقد مضى الوقت الذي كان لا يوجد فيه إلا أولئك العلماء بمجاهرهم المكبرة ومناظيرهم المقربة التي تبوح لهم بأسرار العوالم المحيطة بهم ، وإيمانهم شديد بأن هذه التكنولوجيا التي بين أيديهم هي سبيلهم إلى إبراز النتائج الحقيقية ، وليس أمامهم من سبيل ، أو وسيلة غيرها للتحقق والتثبت مما يشاهدون من خلال " المحاولة وتجنب الخطأ " بالعين المجردة . أما الآن ، فقد استطاع الإنسان من خلال أجهزة " الفيديو " والسينما ، والحاسوب أن يضع قوة التكنولوجيا القادرة على إبداع حقيقة جديدة ووضعها في متناول كثيرين من الناس. وربما يتعين

على العلماء على وجه الخصوص أكثر من غيرهم أن ينظروا إلـــى أشــياء محددة نظرة تستند إلى الحقائق . ومن خلال هذه المناقشة يلزم بالضرورة أن المعرفة لا تستقى كلها عبر عملية المحاولة وتجنب الخطأ . وإذا سلمنا بمـــا قدمه "بيركنسون" بأن التعليم هو نمو المعرفة ، إذن ماذا يقصد بمعرفة تتغـير تغيراً متميزاً فى عصر المعلومات؟**** وآية ذلك أن المعلمين قــد يــهيئون – بحكم واجبهم– بيئات تربوية وتعليمية ، وربما يتعلم فيها الأطفــال تعلمــا آمناً ممارسة الاكتشاف فى مجالات لم يسبق للمعلمين أنفسهم أنهم قد مــــروا بها أو خبروها ، أو لم تصادفهم مـــن قبــل . وبنــاء علــى مــا ذكرتــه " سيلفيا إنجدال " وحتى لو سلمنا بأن المفردات التى تعودنا أن نصــف بــها العالم قد تغيرت ، فإن وعى معظم الأطفال بمكانهم فيه مختلف تمامــاً عــن وعى معظم الكبار بمكانهم هذه الأيام++++. وهل حقيقة أن عملية " المحاولــة وتجنب الخطأ " تحدث فى الفصل ؟ وما نـــوع التفــاعل الــذى يجــب أن يمارسه الأطفال ؟ ، هل هو تفاعلهم مع أقرانهم الذين يشـــاركونهم وجهــة نظرهم عن الكون ؟ أم أنهم يتفاعلون مع الكبار حسنى الاطلاع والقـــراءة ، ولا يشاركونهم وجهة نظرهم عن العالم . وأى التفاعلات أكثر قيمة لإحـداث التعلم . هل تلك التى تتم بين المتعلم والآلات ؟ أو التفاعلات التـــى تحــدث بين الناس ؟

ويبدو لى أن المعانى الجديدة للواقع وحقائقه لهى التحدى المســتقبلى الذى يواجه المربين على مختلـــف مســتوياتهم . وأســتطيع أن أزعــم أن التكنولوجيا الجديدة " تعمل " من أجل أولئك الذين يؤمنون بقوتهم ، وكذلـــك فإن التعلم من خلال عملية المحاولة وتجنب الخطأ يعتمد على إيمان المـــرء

بأن التكنولوجيا تستخدم لإمدادنا بالبيانـــات الحقيقيـــة ، وليســت البيانـــات والمعلومات التى صنعتها التكنولوجيا نفسها . وذلك هو الحاصل . ومع ذلـك ليس واضحا" لى أن نمو المعرفة يعتمد فقط على عملية , المحاولة وتجنـــب الخطأ ، ورأى أنه يعتمد على تنميه الإيمان بـــالأدوات التـــى نســتخدمها ، والإيمان بما نبدع من أفهام ومدركات.

الهوامش والتعليقات:

* لقد غطت الكتابات حول هذه القضايا عدة عقود من الزمن : انظر على سبيل "قبول الآخر " عند مناقشة:

Carl Rogers, on Becoming a Person (1961)

Eric Berne, Games People Play (1964)

وانظر أيضاً مناقشة هذه القضايا عند :

John Holt; How Children Fail (1964)

_________; How Children Learn (1967)

Roger Fisher and William Ury, Getting to Yes (1981).

Mary Field Belenky, Blythe Mcvicker Clindy, Nancy Rule Goldberg and Jill Mattok Tarule; Women's Ways of Knowing (1986)

حيث ذكروا إن الشك فى التقبل أثر كثيراً وبقوة فى العلاقات الشخصية للناس كما وصف ذلك: Jules Henry ، فى كتابه التقليدى ، Culture against Man (1963) ، حيث قال: عندما تكون الجماعة الشخصية غير مستقرة ، ويتحتم عليها أن تستمر فى العمل قسراً وإجباراً ، فإن مزاج الفرد وحياته النفسية والعقلية تصبح كلها خطراً على نفسه وعلى المجتمع ، ومن ثم فإنه يجب أن يوجه إلى مهارات حقيقية ومجربة ، وذلك سيحقق لأمريكا النجاح التام فى إنهاء لعبة العلاقات الشخصية التى تشبه لعبة الكرة والدبابيس ، أى أنها لو استمرت فإنها ستؤذن بانفجارات اجتماعية وسياسية .. (ص١٤٨) .

** ربما تجد مناقشة لقضايا شبيهة لما ذكرت تحت عنوان:

" Feminist Analyses of Schooling:فى

Kathleen Weiler, Women Teaching for Change (New York: Bergin & Garvey Publishers, 1988), Chap. 2.

انظر :

***Donald Schon, The Reflective Practitioner (New York: Basic Books Inc., 1983).

+ فيما يتعلق بتثبيت أفهام الطلاب التى يحملونها من خلفياتهم الاجتماعية إلى المدرسة، أثارت Barbara Finhelstien أن عملية القراءة الجهرية - إبان القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كانت تعد عادة نوعاً من تثبيت الذات بالنسبة لأطفال الطبقتين العليا والوسطى ، حيث كان لأطفال يستمعون إلى آبائهم وهم يقرأون الكتب فى بيوتهم قراءة جهرية . وكان يحدث عكس ذلك بالنسبة لأطفال الطبقة الدنيا حيث كانت قراءتهم الجهرية تسبب لهم اغتراباً عن آبائهم الأميين ، انظر لمزيد من التفصيلات:

Barbara Finkelstien, ed., Regulated Children, Leberalchldren, (New York, Psycho history Press, 1979) Chap. 6

++ انظر على سبيل المثال الأعمال التى ناقشتها "Weilar فى كتابها : Women Teaching of Change

وهناك طريقة مثمرة لفحص المشكلات التى أثيرت بسبب معتقدات المدرسين قدمتها:

Ann Berlak an Harold Berlak, Dilemmas of schooling (New York: Methuen, 1981)

**** انظر على سبيل المثال :

Paul Willis, Learning to Labor, (New York, Columbia University, Press 1977).

هناك كتب شائعة حددت ملامح التغيرات التى وقعت وستقع فى محيط الاقتصاد والصناعة ومنها كتب:

Alivin Toffoer, Future shock (1970) and Power shift (1990), Stanly M. Davis, Future Perfect (1987) and John Naisbit and Patricia

Aburdene, Megatrends 200 (1990)

أما كتاب:

Shoshana Zubof, In the age of the smart Machine (New York: Basic Backs: 1988)

فانه يقدم تحليلاً علمياً للحياة فى العديد من الصناعات فى الوقت الذى تحدث فيه تغيرات متسارعة فى استخدام تكنولوجيا المعلومات.

***** لقد ناقشت : Ann D. Vaney Baker

"Picture as visual Text": فـــى دراســـتهما Educational Consideration 10, no.2 (Spring 1983) 30-32.

تطور الأدب الناقد فى الفيلم السينمائى والفيديو ، كما أننى قد أثرت بعض هـــذه القضايا المتصلة بالفهم الجديد لحقائق الواقع فى كتابى:

" Joan N. Burstyn ed., The Challenge to Education from New Technology", Preparation for life? The paradox of Education in the late twentieth century (Philadelphai: Falmer Press, 1986).

++++ انظر:

Sylvia Engdahl, "The Mythic Role of space fiction", Journal of social and Biological structures13, no. 4, (1990): 292 FF.

الفصل العاشر

ردى على نقادى

لقد اقترح ناشرى " لان آكرز " على أن ينشر هذا الكتاب مشتملاً على بعض الاستجابات الناقدة ، وردى عليها . وهو يرى أن ذلك يتفق مع مدخلى الانتقادى الذى أتبناه وأدافع عنه . وكانت تجربة ثرية بالنسبة لى ، للمرة الثانية ، وتبين لى من هذه الخبرة كيف أن الحوار الناقد يعزز ويدعم عملية الفهم عند الإنسان ، علاوة على أننى كنت منجذباً للأطروحات التى طرحها نقادى ، فوجدت نفسى قد صرت أفضل فهما لما حاولت أن أقول ، وأكثر معرفة بالأخطاء التى صدرت منى فى هذا الكتاب . ومن ثم فقد لخصت المدخل الذى أتبناه بأننى: أدافع عن وجهة نظرى ، وفى الوقت نفسه ، أسمح لنفسى أن أفسرها – بعد ذلك :

(١)

إن نقطة الانطلاق عند تتمثل فى أن البشر خطاءون بطبيعتهم ومن ثم فإن كل ما قلته تقريباً ، ناتج عن قبول هذه القاعدة الحاكمة للبشر وهى أنهم غير معصومين من الخطأ . وهكذا ، فإذا كان البشر خطاءون ، إذن فإنه يبدو واضحاً أنه لا يجب علينا أن نعتبر التربية والتعليم عملية نقل من المعلم إلى المتعلم . لأنه عندما يقول معلم لتلميذ إن هذا صواب ، وحق ، وحسن " والمعلم خطاء بحكم أنه من البشر، فإنه فى هذه الحال يخبر التلميذ بما " يعتقد أنه صواب ، وحق ، وحسن" وهذا الأسلوب يجعل من التدريس والتعليم نشاطاً تسلطياً ويحول التربية والتعليم إلى عملية تلقين ، وهذا فى حد ذاته يمثل كارثة . وأزعم أننا جميعاً عازمون على تحاشيه ، والبعد عنه.

ولما كان البشر غير معصومين ، فإن معرفتنا البشرية لن تكون تامة ولا يقينية ، ولذلك أوصيت أن على المدرسين أن يتخلصوا من كل

محاولاتهم الرامية إلى نقل المعرفة إلى الطلاب ، ومعظم المدرسين يجدون صعوبة فى تنفيذ هذه التوصية لأنهم ما زالوا أسرى الفكرة القائلة بأننا نتلقى المعرفة من خارجنا. وهؤلاء المدرسون يعتقدون أن الطلاب مستقبلون للمعرفة ، ومن ثم نجدهم يقررون ، يجب على المدرسين أن يكونوا ناقلين للمعرفة ، وحتى لو أن هؤلاء المدرسين يمكنهم أن يوافقوا على أن المعرفة البشرية ناقصة وتفتقر إلى اليقين ، فإنهم لا يستطيعون أن يتقبلوا أى بديل عن مفهومهم عن التعليم باعتباره عملية نقل للمعرفة من المعلم إلى المتعلم . وفى مقابل هؤلاء المدرسين الناقلين للمعرفة ، أؤكد أننا لا نستقبل المعرفة ، ولكننا بالأحرى نبدع المعرفة ونبنيها ، كما ذكر ذلك علماء متعددون ، من مثل " جان بياجيه " ، و " ب.إف.سكينر " و "كارل بوبو " ، إننا مبدعون لمعرفتنا ولسنا مستقبلين لها. ولذلك فإن المعرفة البشرية ناقصة ، لأنها من تكوين وبناء مبدعين غير معصومين.

وبالإضافة إلى كون المعرفة البشرية ناقصة وتفتقر إلى اليقين ، فإن هناك نتيجة أخرى مستمدة من شرطنا المتعلق بعدم عصمة البشر ، هذه النتيجة هى أن المعرفة البشرية دائماً تحتاج إلى تحسين ، حذف وإضافة ، وتعديل لتكون أفضل مما كانت عليه ، ومن ثم فهى دائمة النمو ومستمرة فى التطور وهذا الذى أفترضه ، يقدم مفهوماً للتعليم ، هو أن التعليم نمو المعرفة.

منتدى سور الأزبكية WWW.BOOKS4ALL.NET

وإذا تأملنا القضية باهتمام كاف ، فسنجد أن المعلمين الذين اعتبروا التعليم نقلاً للمعرفة ليس لديهم شك فى التكيف مع مفهوم أن التعليم هو النمو ، لأنهم ببساطة ينظرون إلى النمو على أنه تزايد وتعاظم : فمعرفة الطلاب تنمو ، نتيجة لما يؤمن به هؤلاء المدرسون من أن نقل المعرفة يؤدى إلى تراكمها عند التلاميذ أكثر فأكثر.

وإذا كانت كثبان الرمال تنمو بالتزايد والتعاظم أو التراكم ، فإن المعرفة ليست كذلك، إن البشر يبدعون مؤسسات كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية ، وينتجون فنونا وصناعات - وهذه تشكل ما نطلق عليه المعرفة ، والمعرفة تنمو من خلال إجراءات وتدابير الانتخاب الناقد ، أو إن شئت عملية المحاولة وتجنب الخطأ . إننا معشر البشر نبتكر أشياء كثيرة : نظرية ، مهارة ، منتجا اصطناعياً ، موضوعاً فنياً ، سياسة ، إجراءات ، عملا تطبيقياً ، تنظيمات إدارية . وبعد ذلك ننظر إلى ما ابتكرنا نظرة ناقدة فنكشف عن جوانب القصور والأخطاء ، والمشكلات التى تضمنتها هذه المبتكرات . ويدفعنا هذا إلى أن نعدل وننقى النظرية ، والمهارة ، والمنتج الاصطناعى ، والعمل الفنى، والسياسة ، والتطبيق والممارسة ، والإجراءات، والتنظيمات الإدارية التى ابتكرناها فى ضوء ما كشفنا عنه من جوانب القصور وضعف الكفاية أيا كان نوعها ، وهذا هو ما يجعل الأشياء التى ابتكرناها متضمنة معرفتنا ، تنمو بطريقة أفضل ، من خلال المحاولة وتجنب الخطأ.

ولقد أكدت " جوان بيرشتاين " فى تعليقها على أن ظهور التكنولوجيا الإليكترونية ألقى بظلال بطلال الشك على ما إذا كانت معرفتنا ما تزال تنمو بهذه الطريقة أو لا . وقد يكون تعليقها صائباً ، ولكنها لم تقدم أمثلة تدحض بها أن المعرفة تنمو من خلال عملية المحاولة وتجنب الخطأ . وأود أن أؤكد هنا أن التكنولوجيا الاليكترونية تيسر نمو المعرفة بتدعيمها إجراءات المحاولة وتجنب الخطأ ، فمن خلال وسائل الاتصال الاليكترونية يمكننا أن نجعل محاولات التخمين ممكنة أكثر من أى وقت سابق ، بينما فى الوقت نفسه، نجد هذه الوسائل الإتصالية الاليكترونية توسع من مقدرتنا على الكشف عن الأخطاء (لقد وضحت هذا الأمر فى حالة التلفزيون فى كتابى :

.Getting Better: Television and Moral Progress*

(٢)

لقد أسست هذا المفهوم عن كيفية نمو المعرفة على نظرية المعرفـــة التطورية التى تعزى إلى " كارل بوبر " ، والذى أشار إلى أننـــا يمكننـــا أن نهيئ الشروط الملائمة لنمو المعرفة من خلال النقد . ويثير " جويل سبرنج " فى تعليقه على الكتاب سؤالاً عما إذا كان التطور حقيقة ظـــاهرة تقدميـــة . ويفترض هذا السؤال أن هناك معايير أخرى للتطور غـــير البقـــاء . ولـــم تفض الداروينية إلى هذا الفرض . وإنما الأحرى أن الأنواع التـــى لا تبقـــى هى تلك التى أقل رتبة والأقل تكيفاً مع الأحوال والظروف المحيطـــة بـــها ، وأما الأنواع التى تحيا وتستمر فهى أعلى رتبة وأكثر تكيفاً مـــع الأحـــوال والظروف المحيطة بها ، وهذا ناتج عن عملية الانتخاب الطبيعى ، والأمـــر نفسه ينطبق على المعرفة ، فالنظريات التى لا تصمد أمام النقد – وهو يقابل عملية الانتخاب الطبيعى – تختفى من الحياة لأنها أقل رتبة وأقل تكيفاً معه ، أما النظريات التى تتكيف مع النقد فـــهى تلـــك النظريـــات الآكـــثر تكيفـــاً واستجابة للتغذية الراجعة.

ولقد طبقت نظرية المعرفة التطورية التى نادى بها " كارل بوبـــر " على نمو موضوعات البحوث والكتب والمقررات التعليمية ، ونمو المعرفـــة الشخصية . ولقد أشارت جوان بيرشتاين فى تعليقاتها على ما ذكرت إشـــارة صحيحة إلى أننى فشلت فى أن أبرز دور الوسيط البشرى فى تطـــور مثـــل هذه المعرفة ، وإننى لأتفق معـــها فـــى هـــذه الملاحظـــة: ذلـــك أن تلـــك الموضوعات لا تنمو من تلقاء نفسها ، وإنما يجب أن تتعرض للنقـــد حتـــى تنمو من خلاله.

إن تركيزى – حقيقة – كان منصبا على المعرفة الشخصية بعامة ، ومعرفة الطلاب بخاصة لأننى اعتبرها المعرفة التى تحظى بالاهتمام الرئيسى عند المدرس ، ونأتى هنا إلى نقطة أكثر أهمية ، أبرزتها " بيرشتاين " ، وهى أن نمو معرفة الطالب (ذكر أو أنثى) أمر يخصه وحده، إنه الطالب الذى يحسن معرفته . وما دور المدرس إلا تهيئة الظروف الميسرة لذلك.

إن الدور الأساسى للمدرس فى رأى أن يكون ناقداً حتى يساعد الطلاب على الكشف عن ما هو خطأ فى معرفتهم . ووصولاً إلى تحقيق هذا فإنه يجب على المدرسين أن ينشئوا بيئة مربية ومعلمة. وهذه البيئة تتكون بنيتها من ثلاثة أبعاد: البعد الأول أنها بيئة تعمل على إبراز ما عنده من معرفة للعيان ؛ وأما البعد الثانى أن تكون بيئة تقدم لمعرفة الطالب التغذية الراجعة الناقدة ، ويمكن أن تأتى هذه التغذية الراجعة من المعلم نفسه ، ومن الطلاب الآخرين ، أو من خلال مواد تعليمية أعدت خصيصاً لذلك وأما البعد الثالث ، فإنه يجب أن تكون بيئة مدعمة ومعززة ، ولذلك سيتقبل الطلاب الانتقادات الموجهة لمعرفتهم (وبخاصة تلك الانتقادات التى لا يستطيعون تفنيدها ، أو دحضها) ثم يشرعون فى التخلص من أخطائهم.

إننى أدرك الآن وبوضوح ، بناء على النقد الذى أثارته " جوان بيرشتاين " تقصيرى فى إبراز أهمية خلق بيئة مربية ومعلمة ومدعمة ومعززة للمتعلم ، وإذا لم يشعر الطلاب بأن معرفتهم تحظى بالتعزيز والتدعيم ، فإن النقد لا يؤدى إلى حثهم على التخلص من أخطائهم ، ومن ثم فإن النقد فى هذه الحال سوف لا يكون عاملاً ميسراً ومهيئا للنمو . ويتعين – هنا – على المدرس أن تكون أولى مهامه فى عمله أن يتيح لطلابه ما أطلق عليه "كارل روجرز " عناية إيجابية غير مشروطة " ، أى

عناية تامة ، ومن ثم ، فإن الطلاب سيقر فى نفوسهم أن " المدرسين يشدون من عضدهم ويقفون بجانبهم " وذلك على حد تعبير " إيه.أس. نيل". ولكننى لا أوافق " جوان بيرشتاين " على النتيجة التى انتهت إليها بأنه يجب على المعلم " أن يثبت المهارات والأفهام التى يحملها الأطفال معهم إلى المدرسة " (ص١٠٧). وأعتقد أنه من الأهمية بمكان أن نميز بين الطلاب ومعرفتهم . وأن نفرق أيضاً أن يكون تأييدنا أو تصديقنا أو تدعيمنا " لهم ، وليس لمعرفتهم . وأقصد بالتدعيم لهم باعتبارهم وسطاء ، ومبدعين للمعرفة يستطيعون دائماً أن يحسنوا ويعدلوا مهاراتهم وأفهامهم ، ويستمرون فى خلق أفهام أفضل . والإطراء الذى يمنحه المدرسون لطلابهم – وأعتقد اعتقاداً قوياً بأنه يجب علينا أن نغمر طلابنا بالثناء والإطراء – يجب أن يكون ثناء وإطراء على الأداء الأحسن ، لا لأنه صواب.

(٣)

ومع أن إنشاء بيئة مربية ومعلمة ومدعمة يعد المهمة الأولى فى عمل المدرس ، إلا أن الوظيفة الأولى تتمثل فى خلق أو إنشاء بيئة " ناقدة " – بيئة تمد الطلاب بتغذية راجعة ناقدة . وهذا ما جعلنى أطلق على مدخلى الذى تضمنه الكتاب ، المدخل الناقد . وأعتقد أن هذا المدخل الناقد يمكن أن يتبناه المعلمون الذين يعملون بالمدارس الآن . إن التغيرات الأساسية التى أدعو إليها تغيرات تتعلق بالمفهومات : أولاً ، يتطلب المدخل الناقد ذلك المعلم الذى لديه مفهوم جديد عن التعليم باعتباره إجراء لنمو المعرفة من خلال المحاولة وتجنب الخطأ ، ثانيا: مفهوم جديد للطالب ويتمثل فى أنه مبدع للمعرفة وليس متلقيا لها ، ثالثاً ، مفهوم جديد لدور المعلم باعتباره ناقداً للمعرفة وليس ناقلاً لها ، ورابعاً، مفهوم جديد لموضوعات التعليم باعتبارها مواد إرشادية لتساعد الطلاب فى تحسين معرفتهم الموجودة عندهم ، وليست مواد تعليمية يلزم " تعلمها ".

لقد أثار " بيتر أيراسيان " فى استجابته الناقدة أسئلة تتسم بالحكمة عن المدخل الناقد الذى اتبناه فى كتابى وأدافع عنه ، وجاءت فى أسئلته فى ضوء حقائق عملية التدريس كما خبرها لسنين طويلة ، وكان صائباً فيما أشار إليه من أن بعض أبعاد ما هو قائم فى المدارس من تنظيمات وتدابير ، مثل التقويم الموحد ، يتعارض تماماً مع المدخل الناقد . وفيما يتعلق بهذا الموضوع اعتقد أنه يتطلب استراتيجية للتجريب التعليمى . ومعنى هذا أن المدرسين الذين يريدون أن يختاروا المدخل الناقد ويطبقوه على طلابهم ، ويمكنهم أن يوافقوا على تقويم طلابهم بتطبيق الاختبارات العامة عليهم (التقويم العام) ، ثم يقومون بعد ذلك بمقارنة النتائج التى حصلوا عليها بنتائج التقويم العام للطلاب الذين تعلموا وفقا للنظام التقليدى . وآمل مع الوقت - أن يكشف مثل هذا التجريب عن أن المدخل الناقد يحقق للمتعلمين تيسير عملية نمو معرفتهم ، ولذلك فسيقرر الناس بأننا لسنا فى حاجة إلى تقويم عام مستند إلى " أهداف " تعليمية ، وبدلاً من تحديد أهداف ، فإننا نصبح فى حاجة إلى تحديد ما أطلقت عليه " أجندة " أو خطة تحدد بصفة خاصة مجالات معرفة الطالب الحاضرة والمستهدف تحسينها . ومن المرجح أن تستعمل استراتيجية التجريب المقترحة مع الممارسات التعليمية التى تتعارض مع المدخل الناقد ، ومن ثم فإننى أرى أن التجريب بمثابة أسلوب عادل لاختبار وقبول المدخل الناقد قبولاً نهائياً.

ومن الملاحظ أن هناك تدابير وإجراءات أخرى تتم فى مدارسنا فى الوقت الحاضر ليست تتعارض فقط مع المدخل الناقد ، وإنما تشكل عقبات تحول دون تطبيقه ، ومن أمثلة هذه الإجراءات الاختبارات والترفيع من صف إلى الذى يليه بناء على نتائجها. ولكننى أعتقد أن هذه الصعوبات يمكن أن نتغلب عليها بإعادة صياغة الممارسات القائمة بالفعل بأساليب يمكن

أن تدعم المدخل الناقد فى التعليم . وفيما يتعلق بالاختبارات ، فالرأى عندى أنه يجب أن تكون جميع الاختبارات تشخيصية ، بمعنى أن يؤدى هذا النوع من الاختبارات إلى التحقق من أوجه القصور فى معرفة الطلاب ؛ أما فيما يتعلق بعملية ترفيع الطلاب من صف إلى ما يليه ، فإن كل الصفوف الدراسية يجب أن تقوم على تخفيض الأخطاء وأوجه القصور المسجلة فى أداء الطالب ، وهذه الصياغات الجديدة يجب أن يتولى تنفيذها من تتوافر فيهم أفضل الصلاحيات والصفات من مدرسين ، ومديرين مؤيدين ومؤازرين لتطبيق المدخل الناقد.

وإننى لأرجو أن تفى هذه النقاط ببعض اهتمامات " بيتر أيراسيان " عن حقائق التدريس ، وبخاصة فيما يتعلق بمسألة التقويم . كما أنه أثار قضيتين أخريين بالإضافة إلى مسألة التقويم سالفة الذكر ، إحداهما تتصل بالطلاب ، وثانيتهما تتصل بالمدرسين ، وصاغ كلا منهما فى شكل سؤال . أما الأولى فيمثلها السؤال : هل الطلاب سينخرطون فى هذه العملية التى يطلق عليها " عملية التعلم من خلال المحاولة وتجنب الخطأ ؟" وأما القضية الثانية فيعبر عنها بالسؤال : وهل المدرسون لديهم الكفاءة لقيادة المدخل الناقد فى تربية وتعليم الطلاب ؟.

فأما بالنسبة للقضية الأولى فإننى أستطيع القول إنه لأمر طبيعى أن نجد الطلاب منذ وقت مبكر فى التعليم يمارسون خطوات " عملية المحاولة وتجنب الخطأ " فى التعلم والتعليم ، وبهذه الممارسة تنمو معرفتهم ، ونحن نعرف أنها تنمو ، مع أن المدرسين والمدرسات لا يقومون دائماً بتيسير هذه الخطوات والإجراءات المتعلقة بمعلية المحاولة وتجنب الخطأ . ولعله لا يخفى على " بيتر آيرأسيان " أن كلامى هذا ينطلق أساساً من الحقيقة القائلة إن البشر بفطرتهم ينشدون النظام ويبحثون عنه ، - أو بصياغة أفضلها -

أن البشر يمقتون الفوضى ، وينفرون منها بطبيعتهم ، وآية ذلك أن المفكرين من " أرسطو " إلى " بياجية " قد لفتوا نظرنا إلى أن الكائن البشـــرى ينشـــد بطبيعة الاتزان العقلى أو المعرفى العقلى ولذلك فإننا نتحاشى كل مـــا هـــو متنافر أو متناقض من المعرفة على اختلاف مستوياتها وأنواعـــها ، وربمـــا يشهد على ذلك محصلة تاريخنا التطورى ، فمنذ ان قبلت الكائنـــات الحيـــة التناقضات واحتملتها ، كانت النتيجة – ببساطة – أنها لـــم تســـتطع البقـــاء على قيد الحياة. (تخيل قبولك للعبارة القائلة : " إن حوض الماء الذى أنـــت على وشك القفز فيه لا يتجاوز عمقه قدمان").

إننى لا أنكر حقيقة أن الطلاب ربما يفزعهم ، أو يغضبهم المدخـــل الناقد لأن بيئة الفصل أو حجرة الدراسة ليست بيئة حرة أو مدعمة بما فيـــه الكفاية ، ولكن "بيتر أيراسيان" وجـــه اهتمامـــه بمـــا إذا كـــان المدرســـون يستطيعون خلق وإنشاء ما أطلقت عليه بيئة مربية ومعلمة. وأثـــار ســـؤالاً يتصل بهذا السياق أيضاً هو : هل يستطيع المعلمون العـــاديون أن ينفـــذوا المدخل الناقد فى التعليم والتعلم؟ إننى أعتقد أنهم يستطيعون ذلك ، وأعتقـــد أيضاً أنهم سيجدون من الواجب عليهم أن يطبقوه فـــى كـــل مســـتوى مـــن مستويات التعليم المدرسى ، أو التمدرس . وبعض المدرسين سيكونون علـــى " سجيتهم " وهم يقومون بتطبيق المدخل الناقد، بينما البعض الآخـــر منـــهم سيكتسبون فقط المهارات الأساسية والضرورية من خلال عمليـــة المحاولـــة وتجنب الخطأ التى تبدو مؤلمة بالنسبة لهم. ولقد أدركت بعد هـــذا الحـــوار الناقد – أن ما قدمته يظل نظرياً ومجرداً. وأعتقد أن لا أحد يستطيع أن يحـــل العديد من المشكلات العملية التى أشار إليها نقادى ، وبجدارة سوى المعلـــم المتمرس لعملية التدريس ، وذلك أنه هو وحده الذى يتفهم المدخـــل النـــاقد

وتقبله . إن جوهر المسألة يتمثل فى الأسس النظرية التى يبنى عليها وجهة نظره ، وتحديداً مفهوم المدرس عن التعامل التعليمى . ومفهومه عن دور المدرس ، ودور الطالب ، والمقررات والمنهج ويتقبله وكلها مكونات رئيسة لهذا التعامل التعليمى . وما إن يقتنع المدرس بمثل هذا المفهوم كما بينته سابقاً ، فإنه يستطيع أن يوجد الطرق ، والاستراتيجيات ، والإجراءات، والنشاطات، والممارسات التى ستكون مقومات البيئة المربية والمعلمة التى ستهيئ نمو معرفة الطلاب.

أما " جوان بيرشتاين " فقط أشارت إلى مجموعة من المشكلات الأساسية متمثلة فى الصعوبات النفسية والاجتماعية التى سيواجهها المدرسون فى أثناء تنفيذهم للمدخل الناقد فى التعلم . ولقد عبرت عن واحدة من هذه الصعوبات تعبيراً حياً عندما وجدت نفسها وقد تبلد شعورها لأنها لم تستطع أن تقدم للطالبة فى المثال الذى ساقته وهى أنثى مثلها ، تغذية راجعة ناقدة ، بينما قدمتها للطالب . ولكى نتعامل مع مثل هذا النوع من المشكلات تعاملاً يؤدى إلى حلها ، فإننى اقترح فى هذا الصدد أن يكون لدينا مدرسون يمكنهم أن يطبقوا المدخل الناقد على أدائهم التدريسى نفسه . ويعنى هذا أنهم فى حاجة إلى نقاد ينتقدون أداءهم. وتقرر " جوان بيرشتاين" أنها صار لديها – بعد هذا الموقف – وعى نقدى لموقفها السلبى من الطالبة التى تنتمى إلى جنسها . وإذا تفحصنا ما يحدث فى التعليم اليابانى لوجدنا أن المدرسين اليابانيين قد أتيح لهم ما يساعدهم على تحسين أدائهم التدريسى وذلك من خلال المناقشات الناقدة التى يسودها التعاون الوثيق بين كل عضو من أعضاء هيئة التديس ونظيره.** وإننى لعلى ثقة بأن المدرسين الأمريكيين يمكنهم أن يتعاونوا فيما بينهم لممارسة هذا الأسلوب .

إن كتابى يتضمن – بالإضافة إلى السؤال " ما الغرض من وجود المدرسين؟ " – تصورات وأفكاراً حول السؤال : " ما المعرفة الجديرة بالاهتمام ؟ " وإذا أخذنا فى اعتبارنا قابلية البشر للخطأ ، وأنهم غير معصومين مأخذ الجد ، فإنه يجب علينا أن نصل إلى نتيجة مؤداها أننا لا نعرف على وجه التحديد ما هى المعرفة الأعظم أهمية لا بالنسبة لأنفسنا ولا بالنسبة للآخرين ، وإذا كانت المدارس يتعين عليها أن يكون لها مقررات دراسية ، فما الذى سيفعله معلمون غير معصومين من الخطأ مثل بقية البشر؟ وما الموضوعات التى ستدرس للطلاب ؟ وما أنواع النمو الفكرى التى سيعمل المعلمون على تيسيرها للطلاب؟.

لقد كانت مقترحاتى فى هذا الصدد ، وما تزال ، أن نبتعد فى إجابتنا عن هذا السؤال المتعلق بالمعرفة الجديرة بالاهتمام عن المجال السياسى حيث إن المعرفة تتحدد عادة من خلال القوى السياسية المناضلة من أجل الحصول على حقوقها الاجتماعية ، ثم تطرح هذه المعرفة فى المجتمع وفقاً لقانون العرض والطلب . ومن ثم اقترحت أن الآباء والطلاب سيتمكنون من اختيار المدرسة التى تناسبهم من بين المدارس التى تقدم مقررات أو برامج دراسية مختلفة باختلاف القوى التى حددتها مسبقاً ، وأخشى ما أخشاه أن أكون قد أخفقت فى التأكيد على أن ذلك الإجراء لن يحدد ما هو الجدير أن يعرف ، ولكنه بالأحرى قد يكون مؤشراً على المعرفة التى " ليست جديرة " بأن تعرف ، بمعنى أن تلك المقررات أو البرامج الدراسية التى لم يقبل على اختيارها أحد ، سيكون السوق هو صاحب القرار فى تحديد أنها ليست جديرة بأن تعرف . ومن الجدير بالذكر أن الشرط الأساسى الذى يعتمد عليه مدخل السوق هنا أن أى فرد ، أو أية جماعة يجب أن يكون له أولها الحرية فى فتح مدرسة ، وكذلك الطلاب (ذكوراً وإناثاً)

أحرار فى الانتظام بالمدرسة التى اختاروها ، (أو التى اختارها آباؤهم إن كانوا أطفالاً) ولهم الحق فى مغادرتها إلى مدرسة أخرى ، إن لم تحقق لهم احتياجاتهم.

ولقد زعم " جويل سبرنج " فى نقده الذى وجهه لهذا الاقتراح بأن التفاوتات الواضحة فى توزيع القوى بمجتمعنا الأمريكى ستحول دون الاختيار الحر. ومن هنا فقد لفت النظر إلى ان بعض المجموعات سيكون لديها التمويل الكثير والدعاية المتميزة لمدارسها ، وأرى أن هذا الرأى صحيح لا ريب فيه ، ولكن النتيجة التى انتهى ليست صحيحة بالضرورة . صحيح أن الناس قد يقتنعون بما يشترون ، ولكنهم لا يواصلون شراء الشىء نفسه من بائع واحد ، وبخاصة إذا كان يمكنهم أن يشتروا من بائع أفضل فى جودة ما يبيع ، ورخص ثمنه . ومثال ذلك ما حدث بالنسبة لصناعة السيارات فى "ديترويت" فعلى الرغم من أن ثلاثة المصانع الكبرى للسيارات تتمتع بوفرة فى التمويل ، وبالدعاية والإعلان المتميز والمتقدم ، إلا أنها فقدت زبائنها أمام منافسة صناعة السيارات اليابانية . وقياساً على ذلك فطالما أن الناس أحرار فى أن لا يذهبوا إلى مدرسة معينة ، ولن يجبرهم أحد على أن يتعهدوا بتنفيذ قرارات صنعتها واتخذتها قوى أخرى عن ما هى المعرفة الجديرة بأن تعرف؟ ولما كان الطلاب أحراراً فى مغادرة المدارس التى يشوب أداءها التربوى والتعليمى القصور ، ومن ثم لا تلبى احتياجات واهتمامات الطلاب أو آبائهم ، فإنها مدارس يكون مآلها إلى الفشل ولن تكون مقررات الدراسة التي تقدمها معرفة جديرة بأن تعرف .

وعندما طرح "جويل سبرنج" في ورقته التي نقد فيها المدخل الناقد في التعليم سؤاله: "ما المعرفة التي تستحق أن تعرف؟ " فهمت أنه قدم فيها

إجابته عن هذا السؤال ، فقد قال أنه يجب أنه يشتمل ما أطلقت علية المدخل النقدى في التربية والتعليم على النتائج المترتبة على "العلاقة بين القوة والمعرفة " (ص٩٨) . وهو يريد هنا من المدرسين أن يقدموا المعرفة " باعتبارها نتاجاً لعلاقات اجتماعية حيث نجد ممارسة القوة هى العامل العام"(ص٩٩) ويستطرد قائلاً: وبهذا يساعد المدرسون طلابهم " حقيقة " على رفع مستوى وعيهم الناقد " ثم يقول : " وبالبحث فى أسباب ظهور أنماط معينة من المعرفة ، وغياب أنماط أخرى " فسوف يفهمون " كيف يتم إبداع المعرفة ، وكيف تبقى وتعيش فى المجتمعات الإنسانية " (ص٩٩). والخلاصة ، أن " جويل سبرنج " يرى أن المعرفة الجديرة بأن يعرفها ويتعلمها طلابنا هى تلك المعرفة التى تجعلهم يشرعون فى إدراك أن المقررات الدراسية الموجودة فى مدارسنا ما هى إلا نتيجة لجهود المجموعات القوية فى المجتمع ، والتى تسعى دائماً لتدعيم قوتها والمحافظة على نفوذها .

وإننى لأعتقد أن تنفيذ ما يوصى به " جويل سبرنج " سيعطل المدخل الناقد فى التربية والتعليم الذى أتبناه وأدافع عنه . ومرة أخرى أود أن أؤكد أن المدخل الناقد مبنى على قبولنا وتسليمنا بمبدأ أن البشر غير معصومين من الخطأ ، وهذا يعنى أننا لا نعرف على وجه التحديد واليقين الأسباب التى أبدعت المعرفة من أجلها . ولا نعرف القوة التى أبدعتها لمنفعتها . إن الزعم بأن امتلاك مثل تلك المعرفة يجب أن يكون نتاجاً للمدخل الناقد ، إنما هو رفض لقابلية البشر للخطأ ودليل على الإخفاق فى فهم المدخل . إن المدخل الناقد لا يؤدى أبداً إلى معرفة يقينية . إنه ببساطه يكشف لنا عن جهلنا ، ويعيننا على أن نعى بأن ما فكرنا فيه بأنه صواب ، هو ليس كذلك .

وبطبيعة الحال يمكننا أن نكون فروضنا عن الحيثيات والأسباب التـــى أدت إلى إبداع المعرفة . وكذلك فروضنا عن أسباب بقائها ، ويمكن لمثـــل هـــذه الفروض أن تقدم إلى الطلاب على أنها تصورات قابلة للنقد . وأزعم أن هذا هو المدخل الناقد.

لقد قدم نقادى الثلاثة حواراً ناقداً ثرياً ، وأود أن أشكرهم علـــى مـــا قدموه . لقد ساعدونى من خلاله على أن أحسن ما كتبت وآمل ان يســـاعدنى ذلك على أن أفسر واشرح ذلك للقراء الآخرين . إن مهمتنا أولاً وقبل كـــل شئ أن نجذب قراء أكثر إلى الحوار الناقد. إن التعليم لا يمكـــن أن يحـــدث فيه تحسين أو تجديد إلا إذا وضع اكثرنا ما نادت به "جوان بيرشتاين" نصب عينيه: " علينا أن نصير أكثر تفكيراً فى ممارساتنا ".

الهوامش والتعليقات:

* (New Bruns wick, N. J., : Transaction publisher, 1991).

** انظر : James stigler and Harold stevenson, "How Asian Teachers Polish Each Leasson to Perform "American Education (spring, 1991) 12-46.

المشاركون فى هذا الكتاب

المؤلف: هنرى ج. بيركنسون

المؤلف أستاذ فى تاريخ وفلسفة التربية بجامعة نيويورك ، وله غير هذا الكتاب مؤلفات عدة نذكر منها:

1 - The Imperfect Panacia: American faith in Education.

2 - Learning from our Mistakes: A Reinterpretation of 20th Century Educational Theories.

3 - Getting Better: Television and Moral Progress.

وهو الرئيس السابق لجمعية تاريخ التربية ورئيس تحرير دوريتــــها العلمية "تاريخ التربية " نال جائزة المدرس المتميز من جامعة نيويــــورك ، وجائزة الأستاذ الأول السنوية من مدرسة التربية.

المترجم :

عبد الراضى إبراهيم محمد عبد الرحمن..

** تخرج فى كلية الآداب جامعة عين شمس قسم اللغة العربية وآدابــها جيد جداً مع مرتبة الشرف الثانية ١٩٦٢م.

** عمل بالتدريس حتى عام ١٩٧٥م.

** عين معيداً بكلية التربية جامعة عين شمس ١٩٧٥م.

** حصل على الماجستير فى تعليم الكبار ١٩٧٩.

** ابتعث على نظام الإشراف المشترك إلى جامعة لندن ، معهد التربيــة ١٩٨١.

** حصل على الدكتوراه (Ph.D) ١٩٨٣ أصول التربية.

** أستاذ بجامعتى عين شمس والإمام محمد بن سعود الإسلامية.

** عمل خبيراً بلجنة التربية وعلم النفس بمجمع اللغة العربية.

** أستاذاً زائراً بكلية عجمان الجامعية ١٩٨٩.

** أستاذاً زائراً بجامعة الأمارات العربية ١٩٩١.

** معاراً بجامعة الأمارات العربية ١٩٩٢-١٩٩٦.

** أشرف على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه.

** شارك فى تأليف كتب جامعية.

** كتب فى بعض الدوريات المتخصصة.

مراجــع الترجــمة :

ولــــيم عبيـــــد ..

** دكتوراه (Ph.D) جامعة متشجان ، آن آربر ، الولايات المتحدة.

** أستاذ بجامعتى عين شمس والكويت.

** عمل مستشاراً لوزير التعليم (١٩٨٦- ١٩٩٠).

** عمل مستشاراً للجنة التعليم بمجلس الشعب (١٩٨٦-١٩٩٠).

** خبيراً فى مشروعات تربوية مع اليونسكو والألكسو والبنك الدولـــى والأسيسكو.

** عمل أستاذاً زائراً ببعض الجامعات العربية والأمريكية.

** أشرف على العديد من رسائل الماجستير والدكتوراه.

** له بعض المؤلفات أحدثها عن " المشروع القومى للتعليم " مشارك فى تأليف كتب جامعية ومدرسية.

رقم الإيـــداع بدار الكتب ٤٦٦٥ لسنة ٢٠٠١
الترقيـم الدولـى I.S.B.N. 977-05-1807-7

منتدى سور الأزبكية

WWW.BOOKS4ALL.NET

https://www.facebook.com/books4all.net

مطبعة أبناء وهبه
حسان
٢٤١ (أ) ش الجيش - ميدان الجيش
٥٩٢٥٥٤٠ / القاهرة